



Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo Final de Licenciatura
**“Inteligencia emocional en Licenciados en
Psicopedagogía, Docentes de Educación
Primaria y Analistas e Ingenieros en Sistemas de
Información”**

Autora: Mascareño, Micaela Luz

Directora: Lic. Morán, María Valeria

Coordinadora: Lic. Garrido, Sandra

Mendoza, 12 de marzo de 2019

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
RESUMEN	5
Palabras claves.....	5
ABSTRACT	6
Key words	6
DESARROLLO.....	7
I. FASE CONCEPTUAL.....	8
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	8
CAPÍTULO 1: Las emociones.....	11
1.1 El concepto de emoción	11
1.2 Componentes de las emociones.....	12
1.3 Funciones de las emociones	14
1.4 Neuroanatomía de las emociones	15
CAPÍTULO 2: La inteligencia emocional.....	22
2.1 Orígenes y evolución del concepto de Inteligencia emocional	22
2.2 Modelos teóricos sobre la Inteligencia Emocional.....	27
2.2.1 Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer (1990)	27
2.2.2 Modelo de inteligencia Socio-Emocional de Bar-On (1996)	30
2.2.3 Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (2000)	33
2.2.4 Justificación de la elección del modelo de Bar-On.....	36
2.3 Evaluación de la inteligencia emocional	36
2.4 Inteligencia emocional y desempeño profesional.....	38
CAPÍTULO 3: Perfil profesional de las carreras investigadas	39
Introducción.....	39
3.1 Licenciatura en Psicopedagogía.....	39
3.1.1 Objetivo de la carrera	39
3.1.2 Áreas ocupacionales y campos de aplicación.....	40
3.1.3 Perfil del egresado.....	43
3.1.4 Perfil profesional del Licenciado en Psicopedagogía	43
3.1.5 Incumbencias profesionales	44
3.1.6 Plan de estudio.....	45
3.2 Profesorado de Educación Primaria	46
3.2.1 Objetivos de la Carrera.....	46
3.2.2 Perfil del egresado.....	47

3.2.3	Perfil Profesional	50
3.2.4	Incumbencias Profesionales	52
3.2.5	Plan de estudio	53
3.3	Ingeniería en Sistemas de Información.....	54
3.3.1	Título Intermedio: Analista Universitario de Sistemas (3 años)	54
3.3.1.1	Incumbencias profesionales.....	54
3.3.2	Título de Grado: Ingeniería en Sistemas de Información (5 años)	55
3.3.2.1	Objetivo de la carrera.....	55
3.3.2.2	Perfil del egresado.....	55
3.3.2.3	Perfil del profesional	56
3.3.2.4	Incumbencias Profesionales	57
3.3.3	Plan de estudio:.....	58
3.4	Comparación de las carreras.....	60
II.	FASE EMPÍRICA.....	63
	CAPÍTULO 1: Marco metodológico.....	63
1.1	Tipo y nivel de investigación.....	63
1.2	Objetivos	64
1.3	Hipótesis	64
1.4	Diseño de investigación.....	64
1.5	Operacionalización de variables	65
1.6	Muestra	67
1.7	Recolección de datos e instrumento.....	68
1.7.1	Descripción.....	68
1.7.2	Justificación estadística	69
1.7.3	Evaluación e interpretación de las respuestas	71
1.8	Tratamiento estadístico	72
	CAPÍTULO 2: Presentación y discusión de los resultados.....	73
2.1	Análisis y procesamiento de los datos	73
2.1.1	Licenciados en Psicopedagogía	75
2.1.2	Docentes de Educación Primaria.....	79
2.1.3	Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información.....	82
III.	CONCLUSIONES	86
	Proyecciones de la investigación.....	90
IV.	ANEXOS	92
V.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue evaluar el desarrollo de la inteligencia emocional en profesionales de carreras humanísticas, relacionadas con la salud mental y el aprendizaje (Psicopedagogía y Docencia), y en profesionales de ciencias técnicas como Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información. Para ello se analizó la presencia o ausencia de semejanzas y diferencias entre las poblaciones evaluadas, determinando si existe un vínculo positivo entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el tipo de profesión.

Respecto al método de investigación se utilizó un enfoque cuantitativo con un alcance de tipo descriptivo. El diseño utilizado fue de tipo no experimental y transversal, aplicando un cuestionario de autoinforme, elaborado por Reuven Bar-On (1996) denominado "Inventario de Cociente Emocional EQ-i". Se tomó una muestra de 45 profesionales: 15 profesionales de Psicopedagogía, 15 Docentes y 15 profesionales de Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información, de la provincia de Mendoza, Argentina, con edades que oscilaban entre los 25 y 50 años.

A partir del análisis de los resultados obtenidos se puede observar que existe un vínculo positivo entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el tipo de profesión que se ejerce, asociado a su vez con los vínculos directos e indirectos que se establecen con las personas en el ejercicio de la profesión. Los graduados en las carreras humanísticas presentaron un mejor desarrollo en la dimensión interpersonal que los de las carreras de Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información. Esta premisa se fundamenta en que la labor cotidiana de los primeros se desarrolla en interrelación con personas y se busca mejorar la calidad de vida, satisfacer sus necesidades y focalizarse fundamentalmente en el bienestar de los sujetos. En cambio, los graduados en sistemas de información se desenvuelven profesionalmente en contacto con las herramientas informáticas, por lo que su relación con las personas se da en forma indirecta.

Palabras claves: inteligencia emocional, cociente emocional, profesionales, psicopedagogos, docentes, ingenieros, bar-on

ABSTRACT

The goal of the investigation was to evaluate the development of emotional intelligence in humanistic careers professionals related to mental health and learning (Psychopedagogy and Teaching), with others of technical sciences such as Information Systems Analysts and Engineers. For this purpose, the presence or absence of similarities and differences among the evaluated populations was analyzed, determining if there is a positive link between the development of emotional intelligence and the type of profession.

Regarding the research method, a quantitative approach with a descriptive scope was used. The design used was of a non-experimental and transversal type, applying a self-report questionnaire, developed by Reuven Bar-On (1996), called "Inventory of Emotional Quotient EQ-i". A sample of 45 professionals was taken, aged between 25 and 50 years. From the total of the sample: 15 professionals of Psychopedagogy, 15 Teachers and 15 professionals of Information Systems Analysts and Engineers, in the province of Mendoza, Argentina.

From the analysis of the results obtained it can be observed that there is a positive link between the development of emotional intelligence and the type of profession exercised, according to the direct and indirect links established with people in the exercise of the profession. Humanities careers graduates presented a better development in the interpersonal dimension than those of Information Systems Analysts and Engineers. This premise is based in the fact that their daily work is interrelated with people and seeks to improve the quality of life, meet their needs and focus primarily on the welfare of the subjects. On the other hand, computer scientists are focused on information systems, so their relationship with people is indirect.

Key words: emotional intelligence, emotional quotient, professionals, educational psychologists, teachers, engineers, bar-on

DESARROLLO

I. FASE CONCEPTUAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

El estudio de la psicología introduce a lo largo del siglo XX un concepto controvertido pero que ha suscitado un gran interés en las últimas décadas, tanto en el plano académico como profesional, como es el de la inteligencia emocional (Danvila Del Valle y Sastre Castillo, 2010, p. 108).

Salovey (2000) plantea que en los últimos años debido al creciente interés que se desarrolló por el estudio de la inteligencia emocional como determinante del rendimiento humano, se ha corroborado que la combinación de la afectividad y las emociones con la cognición conlleva una mejor adaptación y resolución de conflictos cotidianos, lo que tiene una repercusión positiva sobre los seres humanos y la satisfacción ante la vida (Gutiérrez Moret, Ibáñez Martínez y Aguilar Moya, 2013, p. 80).

La inteligencia cognitiva y emocional pueden ser consideradas complementarias. El auge del concepto de inteligencia emocional se ha debido en una buena parte, a que el conocimiento y las emociones se interrelacionan, esto explica los distintos niveles de éxito en diversos ámbitos de la vida, entre ellos, en el ámbito laboral (Danvila Del Valle y Sastre Castillo, 2010, p.120).

En cuanto a las competencias claves para la satisfacción laboral y el éxito profesional vinculadas con la inteligencia emocional, Opengart (2007) destaca las siguientes: liderazgo, autoconciencia, empatía y sentido del humor o gestión del estrés. De ellas, el liderazgo es la competencia más estudiada en relación con el éxito, y en clara vinculación con la inteligencia emocional (Danvila Del Valle y Sastre Castillo, 2010, p. 116).

Goleman (1999) llega incluso a afirmar que pese al énfasis que las escuelas y los exámenes de ingreso ponen en el CI, es asombroso el peso que éste tiene en el éxito laboral y en la vida. Partiendo de dicha afirmación Goleman llega a preguntarse ¿cuál es la importancia que tiene la aptitud emocional para la excelencia, comparada con las habilidades intelectuales? ante este cuestionamiento, realizó un análisis de las aptitudes consideradas esenciales para un trabajo, y cuáles de ellas eran aptitudes emocionales, y encontró que alrededor del 73% de las facultades identificadas para un desempeño superior en el cargo, eran aptitudes emocionales. Por lo tanto, debería encontrarse dentro de los programas de formación profesional la consideración de las habilidades emocionales para el logro del ejercicio efectivo de las disciplinas en el campo laboral (Salas y García, 2010, p. 229).

Por su parte, Zeidner, Matthews y Roberts (2004), consideran que la inteligencia emocional está relacionada con las ocupaciones profesionales; es decir, algunos trabajos difieren en el nivel de involucramiento social y emocional y sus actividades. Diferentes ocupaciones requieren distintos tipos de interacción interpersonal. Así, en algunos trabajos (ejemplo: enfermeras) la persona interactúa emocionalmente con otros durante la mayor parte del tiempo en su trabajo. Y en otros, (ejemplo: matemáticos) el profesional interactúa con otras personas un porcentaje pequeño de tiempo, y la necesidad de poder reconocer y manejar los sentimientos de otros puede ser poco importante; sin embargo, la persona puede necesitar manejar frustraciones personales. Goleman (1999), en esta misma línea plantea que de acuerdo a ciertos resultados se puede pensar que las aptitudes emocionales son dos veces más importantes para la excelencia laboral que el intelecto puro y el conocimiento técnico (Ibídem).

La inteligencia emocional permite establecer relaciones entre las habilidades emocionales, el razonamiento y la solución de problemas (Mayer et al., 2001). En consecuencia, se podría pensar que el uso de la información emocional puede permitir el ajuste del pensamiento en las tareas cognitivas y a su vez, generar un adecuado desempeño en la ejecución de actividades asociadas a la práctica profesional (Ibídem, p. 230).

En este sentido, resulta importante estudiar la inteligencia emocional desde el ámbito académico, que es dónde se adquieren y desarrollan habilidades particulares de acuerdo a la profesión, por lo que resulta útil comprender el papel mediador de ciertas variables emocionales de los profesionales y su influencia sobre su ajuste psicológico y su bienestar personal presente y futuro.

Por todo lo mencionado con anterioridad, este trabajo de investigación busca observar si existe un vínculo positivo entre el desarrollo de la inteligencia emocional y las profesiones. Además, investiga si los profesionales de carreras humanísticas que desde su formación trabajan con aspectos referidos a la inteligencia emocional y su ejercicio profesional involucra el trabajo con el aprendizaje y la salud mental de las personas, podrían tener un desarrollo diferente de la inteligencia emocional, en comparación con los profesionales de carreras técnicas que no cuentan con esa formación y cuyo ejercicio profesional supone un contacto indirecto con personas.

Lo novedoso de este estudio reside en que investiga cómo la formación profesional, el objeto de estudio y el destinatario de la labor profesional influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional, según la formación de grado que se considere. Además, se evalúa cómo las carreras humanísticas que apuntan desde su formación a

trabajar sobre aspectos cognitivos y emocionales podrían obtener un mejor desarrollo de la misma; en contraposición a las carreras técnicas, donde se da mayor importancia a la formación de aspectos cognitivos que a la inteligencia emocional.

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado por cuatro capítulos. Los primeros tres capítulos desarrollan el marco teórico, los cuales sirven para sentar las bases conceptuales que serán empleadas para el estudio.

En el primer capítulo, se exponen las principales consideraciones en torno a las emociones: definición, componentes, funciones y neuroanatomía.

En el capítulo dos, se realiza una breve descripción sobre los orígenes y la evolución del concepto de la inteligencia emocional. Además, se mencionan los dos grandes modelos de la inteligencia emocional: mixtos y de habilidad basadas en el procesamiento de la información. Luego, se describen los tres principales modelos teóricos que han abordado la inteligencia emocional: modelo de Mayer y Salovey, modelo de Bar-On y modelo de Goleman. Posteriormente, se detallan los principales procedimientos de abordaje en la evaluación de la inteligencia emocional: medidas basadas en cuestionario o autoinformes, medidas de habilidad o ejecución y medidas basadas en observadores externos o evaluación 360°. Por último, se aborda la influencia del desarrollo de la inteligencia emocional en el desempeño profesional.

En el capítulo tres, se mencionan los perfiles profesionales de las carreras de Psicopedagogía, Docencia de Educación Primaria e Ingeniería en Sistemas de Información. Se describen los objetivos de las mismas, el perfil de los egresados, el perfil profesional, las incumbencias profesionales y por último los planes de estudio de cada una de ellas. Cabe destacar que, en el caso de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información se describe el título intermedio de Analista Universitario de Sistemas; ya que tiene una corta duración y la misma base de formación profesional. Por esta razón, se considera este título representativo de la muestra observada. Por último, se realiza una comparación entre las carreras investigadas, vinculando el perfil profesional y las materias que conforman el plan de estudios con las escalas del inventario de la inteligencia emocional.

El cuarto capítulo está dedicado a los aspectos metodológicos de la investigación, en la que se describe el tipo y nivel de investigación, los objetivos, las hipótesis, el diseño, la operacionalización de variables, la muestra y el instrumento utilizado.

CAPÍTULO 1: Las emociones

1.1 El concepto de emoción

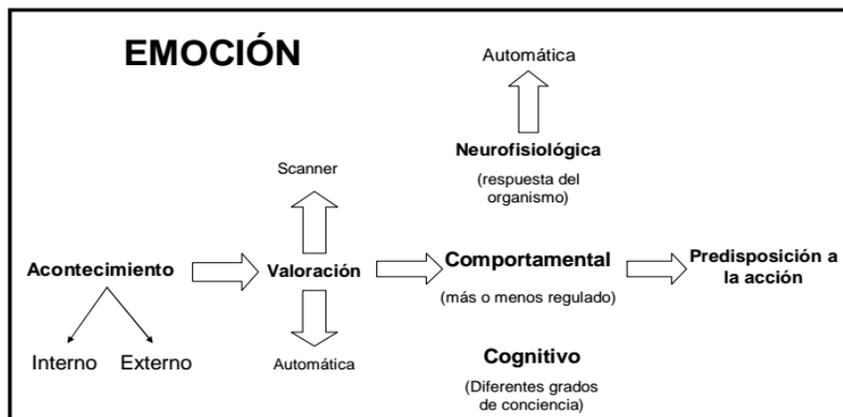
Blanco (2012) plantea que “la naturaleza del ser humano se desarrolla de manera integral a partir de tres dimensiones o componentes, estos son: el cognitivo (pensar), el emocional (sentir) y el comportamental (hacer)” (Vázquez Rico, 2012, p. 4).

Las emociones están integradas en la vida de cada persona y forman parte de la personalidad; el entorno en que se nace está entrelazado por emociones que se viven y que se experimentan día a día. Las emociones son mediadoras del desarrollo humano, ocupando un papel importante en el desempeño social, biológico, cognitivo y psicológico, por tanto contribuyen de forma significativa en los éxitos o fracasos de la vida (Vázquez Rico, 2012, p. 4).

En esencia, todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra “emoción” es *motere*, el verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar (Goleman, 1995, p. 24).

Bisquerra (2000) expresa que “las emociones son un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”. El autor destaca en su definición los principales factores que se encuentran implicados en las emociones (ver figura 1), como son los componentes neurofisiológico, conductual y cognitivo. Asimismo, las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento interno o externo (Vázquez Rico, 2012, p. 6).

Figura 1. Factores implicados en la emoción.



Fuente: Adaptado a partir de Bisquerra, 2003.

En función de lo expuesto con anterioridad, se puede decir que una emoción es una respuesta del organismo integrada por un componente fisiológico y un componente cognitivo, resultante de un conjunto de estímulos tanto internos como externos, dicha emoción es expresada a través de patrones y reacciones conductuales (Vázquez Rico, 2012, p. 6).

1.2 Componentes de las emociones

Lang (1984) propone tres componentes existentes en las emociones:

a) Componente Neurofisiológico

Dentro del componente neurofisiológico se incluyen las respuestas involuntarias del organismo. Cristóbal (1996) destaca un conjunto de respuestas fisiológicas aunadas a las emociones; estas son:

- Cambios en la distribución de la sangre: hay lugares en los que se produce una mayor afluencia de sangre, lo que genera enrojecimiento cutáneo y otros en los que se produce vasoconstricción, lo que genera palidez o frío.
- Alteración del ritmo cardíaco, que se acelera (taquicardia) o ralentiza (bradicardia).
- Modificación de la respiración.

- Respuesta pupilar lenta.
- Secreción salivar anormal (mucho o poca).
- Respuesta pilomotoria en la nuca.
- Movilidad gastrointestinal.
- Tensión muscular (temblores o castaño de dientes).
- El sudor puede percibirse como helado.
- Aumento de la presión sanguínea.
- Hiper o hipofuncionamiento hormonal.
- Alteración del metabolismo de los neurotransmisores.
- Alteración circulatoria: vasodilatación o vasoconstricción

b) Componente Conductual

Este componente hace referencia a la reacción emocional; es decir, implica la forma en que una emoción puede ser proyectada a través de patrones expresivos de conducta, como son:

- Los motores, en ellos se incluyen los movimientos corporales, las posturas, el uso del espacio social, el tacto, el olfateo, etc.
- Los gestos faciales que incluyen los movimientos oculares, etc.
- Las expresiones verbales, las cuales incluyen el tono de voz, el ritmo, el volumen, los titubeos al hablar, etc.
- Los sonidos que no pertenecen al lenguaje como la risa, el bostezo y el gruñido.

Según Vázquez Rico el comportamiento no verbal está relacionado de manera íntima con las emociones; las mismas conforman en el ser humano un lenguaje, ya que al ser exteriorizadas a través de conductas, crean un tipo de comunicación humana (Vázquez Rico, 2012, p. 9).

c) Componente Cognitivo

El componente cognitivo de la emoción permite etiquetar a la misma en función de lo que es importante para sí mismo y del cómo afectará el propio bienestar. Lo cognitivo permite interpretar los estímulos internos y externos. A partir de dichas interpretaciones se llevan a cabo evaluaciones para catalogar como buenas o malas,

benéficas o dañinas, producto de placer o producto del dolor, y en función de ello actuar (Ortony, Clore y Collins, 1996; citado en Vázquez Rico, 2012, p. 10).

Las evaluaciones dependen del contexto, de la experiencia, de los aprendizajes, de las ideas, de los pensamientos, de las creencias, de los esquemas mentales. A partir de dichas evaluaciones el ser humano produce una reacción emocional, la cual será traducida y expresada mediante patrones comportamentales (Ibídem).

1.3 Funciones de las emociones

Según Vázquez Rico (2012) las emociones tienen tres funciones fundamentales, las cuales son:

a) Función adaptativa y de supervivencia:

Las funciones adaptativas y de supervivencia se consideran las más importantes, ya que preparan al organismo para que ejecute conductas de manera eficiente, con la finalidad de preservar la vida. El ser humano, ante determinadas situaciones y condiciones ambientales que percibe como peligrosas o necesarias actúa para salvaguardar su integridad. De esta manera, las emociones alteran el equilibrio intraorgánico para informar al individuo de la situación del ambiente y actuar en concordancia (Vázquez Rico, 2012, p. 11).

b) Función motivadora de la conducta

Bisquerra (2000, en Vázquez Rico, 2012, p. 12) manifiesta que esta función relaciona de manera directa a la emoción con la motivación. La emoción estimula la ejecución de determinadas conductas, en principio promueve la aparición de la motivación, la dirección a seguir (el objetivo que se desea alcanzar) de la motivación, y por último, propicia la intensidad de ejecución de la conducta motivadora.

En definitiva, toda conducta motivadora produce una reacción emocional y toda emoción facilita la aparición de unas conductas motivadoras determinadas.

c) Función Social

La función social de las emociones facilita la interacción social, permitiendo controlar en cierto grado las conductas de los demás e influir sobre ellos. Además, posibilita la comunicación de los estados afectivos, con la finalidad de expresar a los demás el propio sentir. Todo esto produce grandes beneficios, ya que la expresión de las experiencias emocionales es saludable, en cuanto reduce la somatización que tiende a perjudicar de manera directa al organismo y favorece la creación de redes de apoyo social que sirven como medios eficientes para mediar y regular los estados emocionales. En definitiva, las emociones promueven las conductas prosociales.

Además, las emociones tienen una función importante en el desarrollo personal, ya que producen efectos sobre otros procesos mentales, de forma que pueden afectar la percepción, la atención, la memoria, la razón, así como la forma en que construye e interpreta la realidad (Vázquez Rico, 2012, p. 12).

1.4 Neuroanatomía de las emociones

Silva (2008) considera que los procesos emocionales tienen lugar en una red de múltiples conexiones que incluyen tanto la corteza cerebral como las estructuras subcorticales. No habría así un sistema cerebral especializado única y exclusivamente en los fenómenos emocionales, sino que la afectividad implicaría una función establecida en todo un eje neuronal compuesto de diversas regiones.

Entre esas estructuras y regiones, Silva resalta la implicancia de algunas de las situadas en el llamado sistema límbico, entre ellas, el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo y la amígdala, la corteza cingulada anterior y zonas de la corteza superior, sobre todo la corteza prefrontal.

- **TÁLAMO**

Slachevsky y Alegría (2008. en Castillo 2012, p. 29) expresan que el tálamo es un punto importante de relevo sináptico de la información sensitiva y motriz relacionada con el aprendizaje, la memoria y la emoción. Es una estructura subcortical de importancia ya que gran cantidad de estímulos sensitivos convergen en ella, se integran primariamente a través de las conexiones entre sus múltiples núcleos y se distribuye a otros sectores del sistema nervioso central.

Entre los núcleos de relevo del tálamo se destacan el núcleo dorsomedial por presentar numerosas conexiones con la corteza prefrontal y el núcleo anterior por estar estrechamente relacionado con la corteza paralímbica. Esto permite la integración de información sensitiva (somática, visceral y olfatoria) y la relación de estas con los estados emocionales subjetivos y ciertos mecanismos de memoria reciente (Castillo, 2012, p. 30).

Así mismo, Slachevsky y Alegría (2008) señalan que el tálamo presenta núcleos de proyección difusa que son aquellos que intervienen en la regulación de la excitabilidad de la corteza y los estados de alerta del organismo por su conexión con la medula espinal, el tronco encefálico, la formación reticular y el hipotálamo.

De esta forma, el tálamo permite mantener el nivel de alerta cuando es necesario, equilibrar los niveles de excitabilidad cortical e integrar primariamente los estímulos de distintas modalidades que llegan desde ambiente. Estos son todos pasos y requisitos necesarios para el desencadenamiento del proceso emocional (Castillo, 2012, p. 30).

- **HIPOTÁLAMO**

El hipotálamo constituye la estructura responsable de los cambios vegetativos que acompañan a la emoción, pero no de su inicio (Sánchez-Navarro y Román, 2004, p. 224).

Purves (2004) señala que un estímulo emocional con una intensidad significativa activa sistemas sensoriales que envían la información hacia el hipotálamo, el cual genera una respuesta capaz de modular la frecuencia cardíaca, la tensión arterial y la frecuencia respiratoria. Al mismo tiempo, la información de este estímulo es llevada hasta la corteza cerebral, de modo que el estímulo y la información son llevados indirectamente desde los órganos periféricos (los cuales perdieron su estado homeostático debido al estímulo) y directamente desde el hipotálamo, la amígdala y las estructuras relacionadas (López Mejía, Valdovinos de Yahya, Méndez-Díaz y Mendoza-Fernández, 2009, p. 62).

Cabe aclarar también que el hipotálamo contiene los centros que gobiernan los dos sistemas autónomos (simpático y parasimpático), siendo muy importantes en la vida afectiva, pulsional y emocional, y en el control de las manifestaciones emocionales por intermedio del sistema nervioso autónomo. En caso de emociones exageradas, el hipotálamo se encarga de estabilizar las funciones afectadas (Castro Aguilar, 2007, p. 16).

- **HIPOCAMPO**

El hipocampo y la amígdala son dos estructuras implicadas en los procesos de aprendizaje y memoria.

El hipocampo sería responsable de la adquisición de memoria declarativa (Silva, 2008, p. 379). La interpretación más aceptada del papel del hipocampo en la memoria considera que de esta estructura depende el registro inicial y consolidación en la memoria declarativa episódica, es decir, de los conocimientos explícitos y conscientes acerca de los sucesos vividos por el propio sujeto. Los pacientes con amnesia producida por lesiones que afectan selectivamente al hipocampo muestran importantes déficit en la adquisición de conocimiento declarativo, y son incapaces de recordar, por ejemplo, el nombre de una persona recién conocida o el lugar en el que se la presentaron (Aguado, 2002, p.1164).

En cuanto a la vinculación de la tarea del hipocampo con el procesamiento emocional, Goleman (1995) expresa que el hipocampo proporciona una memoria del contexto y de la información clave acerca de los estímulos, que es esencial para lograr el significado emocional. Esto permite la correcta valoración de cada situación y, por ende, brindar una respuesta ajustada a los requerimientos.

- **AMÍGDALA**

Una de las estructuras del sistema nervioso central que más estudios ha generado respecto de las emociones es la amígdala.

Silva (2008) menciona que la amígdala participa en por lo menos tres niveles de la respuesta emocional: en la formación de recuerdos de experiencias afectivamente relevantes, en el reconocimiento de expresiones emocionales incluso de manera automática y no necesariamente consciente y en el procesamiento del miedo condicionado.

Respecto a esto último, la amígdala tiene un rol crítico en la generación de una respuesta de alarma y defensa frente a estímulos amenazantes. Así, la percepción y organización de respuesta frente a estímulos de esa clase (incluyendo la percepción de la expresión de emociones en rostros de otras personas) dependería significativamente de la amígdala (Silva, 2008, p. 379).

Según Goleman (1995) la amígdala posee un “depósito” de memoria emocional formado con los recuerdos de situaciones emocionales anteriormente vividas que han quedado condicionadas y asentadas en ella. Con esto, puede valorar la información

sensorial que le llega desde el tálamo en función del grado de amenaza que revista para la persona. En caso de comprobar la posibilidad de ataque al bienestar personal la amígdala pone en funcionamiento sus conexiones con los demás centros subcorticales y corticales a fin de activar una respuesta que, por la naturaleza de los estímulos suele ser miedo o ira (Castillo, 2012, p. 32).

Paradiso (1999) afirma que la amígdala es necesaria para responder de un modo estereotipado y universal a los estímulos que engendran o señalan peligro, siendo su finalidad la de preparar al organismo de forma rápida para entrar en acción, sin necesidad de que éste deba realizar un procesamiento cognitivo complejo (Sánchez-Navarro y Román, 2004, p. 227). La conexión entre el tálamo y la amígdala implica una sola sinapsis, mientras que la que une el tálamo con el neocórtex implica una vía más prolongada. Esto explica las reacciones emocionales que se experimentan aún antes de ser conscientes ya que la amígdala comienza a responder mucho antes de que el neocórtex perciba claramente lo que ocurra y emita una respuesta más refinada (Castillo, 2012, p. 32).

Aguado (2002) manifiesta que la amígdala es la encargada del aprendizaje implícito de respuestas condicionadas, entre otras funciones. Esta división explicaría la razón por la que algunas personas ven activadas ciertas emociones sin poder explicarse de manera explícita los estímulos que las produjeron. Ciertas experiencias traumáticas podrían afectar la conducta emocional sin que el sujeto sea consciente de haberlas vivido.

• **CORTEZA CINGULADA ANTERIOR**

La corteza cingulada anterior es una zona cerebral donde confluyen múltiples sistemas funcionales y por ende es una estructura clave en la integración y modulación de éstos (Silva, 2008, p. 379).

La corteza cingulada anterior es la parte de la corteza paralímbica que se encuentra en contacto con el lóbulo frontal. Por ello se afirma actualmente que el componente cognitivo asociado a la corteza cingulada anterior no es exclusivo sino que incluiría una función emocional “evaluada”. Los datos señalan que la corteza cingulada anterior tendría un rol en la evaluación cognitiva “motivada” de la conducta y la autoimagen. Luu y Tucker (citado en Silva, 2008, p. 380) en una integración teórica notable, bajo una “teoría de la regulación de la acción”, han propuesto un modelo de su funcionamiento: la corteza cingulada anterior sería central para el aprendizaje donde la conducta es relevante para un contexto motivacional, el monitoreo de tal

acción y el cambio a diferentes acciones cuando las consecuencias no son las esperadas. Más aún proponen que en la corteza cingulada anterior se representarían verdaderos “puntos de equilibrio afectivo” que cuando son violados activarían una cascada de conductas para su restablecimiento. Congruente a ello, la corteza cingulada anterior se activa principalmente en condiciones de “relevancia motivacional” ante la evaluación de errores conductuales, el monitoreo de la acción en general y estímulos que relacionados con la identidad personal. De hecho se puede sostener que la “identidad personal” es, en la jerarquía evolutiva, el máximo “punto de equilibrio psicológico” posible, donde las experiencias personales son evaluadas y administradas según un auto-concepto (Ibídem).

La corteza cingulada anterior envía proyecciones a las áreas ejecutivas, tanto autonómicas como motoras, y entra en juego cuando las acciones programadas no son suficientes para guiar el comportamiento. Por lo tanto, esta región cerebral puede activarse por la corteza prefrontal siempre que se requiera una acción novedosa (Carretié, López-Martín y Albert, 2010, p. 248).

Moya-Albiol, Herrero y Bernal (2010) señalan que la participación de estas estructuras en situaciones de conciencia autorreflexiva han permitido comprobar su importancia en la realización de tareas autorreferenciales, siendo por lo tanto un área implicada en las características egoístas o empáticas de las conductas socioemocionales humanas (Castillo, 2012, p. 32).

La importancia de tener en consideración a la corteza cingulada anterior radica en su papel central en la iniciación de conductas voluntarias, en su implicancia en la experimentación de emociones como tristeza y miedo y en su capacidad para permitir el reconocimiento de emociones en otros y en sí mismos (Castillo, 2012, p. 33).

Esto es debido a la estrecha interrelación anatómica y funcional entre ciertas áreas de la corteza prefrontal y la corteza cingulada anterior que permiten que ésta se relacione con la respuesta a eventos desagradables, la participación en la atención y en la respuesta a estímulos emocionales, siendo un comportamiento óptimo en los procesos de interacción entre cognición y emoción (Castillo, 2012, p. 33).

- **CORTEZA PREFRONTAL**

Aunque el estudio neurobiológico de la emoción se ha centrado clásicamente en estructuras subcorticales, diferentes trabajos experimentales y clínicos han asociado la corteza prefrontal humana con la emoción. En este sentido, a dicha

región cerebral se le ha atribuido una función importante relacionada tanto con la experiencia como con la expresión emocional (Sánchez-Navarro y Román, 2004, p. 227).

La región prefrontal es la parte más anterior de la corteza cerebral, ubicada en la parte inmediatamente anterior a la corteza motora y premotora, ocupando la porción más grande de los lóbulos frontales. Distintos autores señalan que esta corteza prefrontal se puede distinguir de las restantes regiones frontales atendiendo a diversos indicadores tales como su composición celular, su inervación dopaminérgica o sus aferencias talámicas (Davidson et al., 2000; Fuster, 1980; Groenewen, Wright y Uyling, 1997). Según Kaufer y Lewis (1999) en función de su topografía puede dividirse en tres regiones claramente diferenciadas: prefrontal dorsolateral, orbitofrontal y medial. De estas tres regiones la corteza orbitofrontal y la medial son las que se han relacionado de un modo más concreto con la emoción (Sánchez-Navarro y Román, 2004, p. 227).

Más allá de estas diferenciaciones según las diversas áreas que la componen, la corteza prefrontal se ha relacionado con la ejecución: entre sus funciones se incluyen la memoria de trabajo, la inhibición de la distractibilidad, de la perseverancia y de la satisfacción inmediata, la búsqueda activa de novedades, la significación emocional, la codificación del contexto y la empatía (Levav, 2005; Moya-Albiol, Herrero y Bernal, 2010; Reyes Sánchez y Slachevsky, 2008).

La corteza prefrontal es un área crítica para la adaptación del comportamiento dada la integración que logra de variables cognitivas, temporales, afectivas y motivacionales. Este procesamiento multimodal permite la evaluación y selección de conductas coherentes y adecuadas al medio tanto interno como externo, brindando sensibilidad, flexibilidad y decisión al comportamiento humano. Por lo tanto, las personas con lesiones o disfunciones en estas zonas manifiestan trastornos en la adaptación y la autorregulación presentando comportamientos de estadios más primitivos del desarrollo y con una marcada incapacidad para la toma de decisiones emocionales, con inflexibilidad, impulsividad e insensibilidad social (Contreras, Catena, Cándido, Perales y Maldonado, 2008).

Como puede observarse, no sólo las estructuras subcorticales se encuentran implicadas en el proceso de las emociones. Las regiones corticales, sobre todo aquellas más recientes en la evolución de la especie como lo es la corteza prefrontal, también cumplen un papel central en los fenómenos emocionales.

La importancia de la corteza prefrontal en estos procesos radica en su capacidad para dotar de precisión, control y adecuación a las evaluaciones y respuestas

emocionales. Como menciona Goleman (1995), las áreas prefrontales son las moduladoras de las reacciones activadas por la amígdala y otras áreas límbicas (que son automáticas) permitiendo la emisión de una respuesta más analítica.

Finalmente, si bien las áreas subcorticales pueden iniciar respuestas emocionales por sí mismas dada la rapidez y brevedad de sus conexiones (lo cual resulta adaptativo frente a ciertas situaciones que requieren acciones inmediatas), las regiones corticales también pueden iniciarlas e incluso se encargan de modular aquellas ya presentes, evaluando los estímulos externos e internos y redireccionando las conductas. Se encuentran así reacciones automáticas primarias frente a una valoración inicial de estímulos como amenazantes, y conductas posteriores elaboradas en base a mayor evidencia y con un nivel de reflexión mayor que acentúan o corrigen las primeras.

Como síntesis de este apartado se puede mencionar que las emociones implican múltiples conexiones dentro del sistema nervioso central. Si bien se han mencionado ciertas especializaciones en las tareas de algunas regiones, no se encuentra un circuito único que se encargue de las emociones, sino que existen diversas vías que se superponen y trabajan conjuntamente. En relación a la Inteligencia Emocional es útil conocer las mencionadas estructuras neuroanatómicas involucradas en estos procesos, ya que esto permite comprender el desarrollo de las habilidades implicadas y discriminar correctamente su naturaleza a fin de evaluarlas, promoverlas o transformarlas atendiendo a sus características específicas.

En cuanto a la relación entre emoción y cognición, ambas pueden ser combinadas para realizar sofisticados procesamientos de la información. Los procesos cognitivos son una fuente muy importante de las emociones y éstas a su vez constituyen un poderoso sistema motivacional que influye en la percepción, la cognición, la creatividad y el afrontamiento.

Efectivamente, las personas no sólo disponen de una capacidad racional sino que también existe un componente emocional que guía sus acciones. Y dado que razón y emoción se influyen mutuamente, resulta necesario investigar también acerca de cómo los sentimientos conducen a los individuos, orientando, condicionando o determinando sus comportamientos. Ante esta necesidad y ante la creencia de que los individuos son emocionalmente inteligentes, surge el estudio de la inteligencia emocional que constituye otro modo de intentar valorar la capacidad emocional y de potenciarla a través del conocimiento de sí mismos y del modo de relacionarse con los demás, en la búsqueda de la felicidad y el equilibrio.

CAPÍTULO 2: La inteligencia emocional

2.1 Orígenes y evolución del concepto de Inteligencia emocional

Para ilustrar el largo recorrido en el estudio de la inteligencia, se puede mencionar el artículo publicado por Thorndike en 1920, titulado: “La inteligencia y sus usos” en donde da un paso hacia una mejor comprensión de lo que significa inteligencia e introduce el componente social en su definición. En dicho artículo Thorndike señala la existencia de tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. Por inteligencia abstracta entiende Thorndike la habilidad para manejar ideas y símbolos tales como palabras, números, fórmulas químicas y físicas, decisiones legales, leyes, etc. Por inteligencia mecánica la habilidad para entender y manejar objetos y utensilios tales como armas y barcos. Finalmente Thorndike define la inteligencia social como la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres; en otras palabras de actuar sabiamente en las relaciones humanas (Molero Moreno, Saiz Vicente, Esteban Martínez, 1998, p. 15).

Gardner publica en 1983 “Frames of Mind”, donde reformula el concepto de inteligencia y propone una teoría multidimensional: la teoría de las Inteligencias Múltiples. Sostiene que poseemos diferentes tipos de inteligencias relativamente independientes unas de otras y sugiere la existencia de siete tipos de inteligencias (Pineda Galán, 2012, p. 13).

El autor pretendía ampliar los límites del concepto y resaltar la importancia de otra serie de habilidades humanas, incluyendo tanto la capacidad verbal y lógico-matemática, como la espacial, la cenestésica, el talento musical, la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Al mismo tiempo, en su libro manifiesta la insatisfacción general con los métodos psicométricos de medición del CI y propone que la evaluación de dichas capacidades debe llevarse a cabo en contextos más naturales y reales (Fernández Berrocal y Ramos Díaz, 1999, p. 248).

De esta manera, la inteligencia no está ceñida a los procesos cognitivos. Gardner propone, dentro de las múltiples inteligencias, la inteligencia intrapersonal e interpersonal, los dos tipos de inteligencias que presentan mayor interés en el estudio de la inteligencia emocional. Ambas configuran la inteligencia personal, y por tanto, son las que mayor influencia tienen en la capacidad de adaptación de la persona (Pineda Galán, 2012, p. 14).

Se considera importante desarrollar brevemente los dos tipos de inteligencia más vinculados a los aspectos emocionales de la persona, dado que se podrá contar

con un marco explicativo más ajustado al momento de analizar los resultados del presente estudio.

Según Gardner (1995, p. 26) la inteligencia interpersonal es la capacidad para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. Se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. Esta capacidad se da en forma altamente sofisticada en los líderes religiosos o políticos, en los profesores y maestros, en los terapeutas y en los padres (p. 40).

La inteligencia intrapersonal, el séptimo tipo de inteligencia, es una capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida (Gardner, 1995, p. 27). Es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo (Ibídem, p. 42).

En resumen, tanto la facultad interpersonal como la intrapersonal superan la prueba de la inteligencia. Ambas describen tentativas de solucionar problemas que son significativos para el individuo y para la especie. La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo.

En cuanto a otro hito en los estudios sobre diferentes miradas de la inteligencia, en 1985 el psicólogo norteamericano Robert J. Sternberg, defiende la existencia de tres tipos de inteligencia, dando lugar a su teoría triárquica de la inteligencia. El primer tipo de inteligencia es la analítica, que permite evaluar, comparar y asociar hechos o conocimientos. El segundo es la creativa, que nos capacita para descubrir, imaginar y proyectar ideas o planes. Por último, la faceta práctica resulta indispensable a la hora de ejecutar, implementar y activar esas decisiones o proyectos, por lo que será esta última, la que más relación tiene con la inteligencia emocional, puesto que contiene la ejecución de los pensamientos (Pineda Galán, 2012, p. 14).

De esta forma, las definiciones de la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner, y la definición de la inteligencia práctica de Sternberg, se conforman como los antecedentes más relacionados y directos de la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional apareció varias veces en la literatura con el objetivo de destacar la importancia del mundo afectivo en el desarrollo cognitivo, aunque el primer modelo y la primera definición formal de inteligencia emocional fue introducido por Salovey y Mayer en 1990. Estos autores definieron la inteligencia emocional como aquella parte de la inteligencia social que conlleva la capacidad para controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y comportamientos. El segundo artículo presentado por estos autores, fue una demostración empírica de cómo la inteligencia emocional podría ser evaluada como una habilidad mental. Este estudio demostraba que la emoción y la cognición podían ser combinadas para realizar sofisticados procesamientos de la información (Pineda Galán, 2012, p. 15).

La gran popularidad del concepto de inteligencia emocional se alcanza en 1995, gracias a Daniel Goleman, psicólogo y periodista del New York Times, con su Best Seller "Inteligencia Emocional", captando rápidamente el interés de los medios de comunicación del mundo, el del público en general y el de los investigadores (Pineda Galán, 2012, p. 15).

Goleman utilizó sus conocimientos psicológicos, su experiencia periodística y la idea de Salovey y Mayer para crear una visión de la inteligencia emocional algo desvirtuada y que, si bien era de un sentido común aplastante, no gozaba de soporte científico. Dicho autor introduce en la definición original de Mayer y Salovey, conceptos como la motivación y las habilidades sociales, ofreciendo la inteligencia emocional como solución a problemas personales, profesionales y asegurando un éxito rotundo (Pineda Galán, 2012, p. 15).

A diferencia del Cociente Intelectual (CI), al que se ha estudiado por más de un siglo, el concepto de inteligencia emocional es nuevo, y aunque aún no se pueda decir con exactitud hasta qué punto explica la variabilidad entre las personas en el curso de la vida los datos existentes sugieren que puede ser muy poderoso, a veces más que el CI. Mientras hay quienes afirman que el CI no puede cambiar demasiado mediante la experiencia o la educación (cosa que difícilmente puede afirmarse contundentemente), las aptitudes emocionales podrían ser aprendidas y mejoradas a través de la educación (De la Barrera, Donolo, Acosta y González, 2012, p. 65).

Goleman postula que en la construcción de la vida mental existen dos formas de funcionamiento diferentes que interactúan entre sí. Una es la mente racional, que

se relaciona con una forma de comprensión de la que somos conscientes y que hace a la conciencia reflexiva, capaz de analizar y meditar. La otra, la mente emocional, es impulsiva, poderosa y con frecuencia ilógica. Dicha dicotomía se asemeja a la dicotomía cabeza versus corazón. Estas dos mentes, la emocional y la racional, operan en ajustada armonía en su mayor parte, entrelazando sus diferentes formas de conocimiento para guiarnos por el mundo. Por lo general existe un equilibrio entre mente emocional y racional, en el que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada de las emociones (Goleman, 1995, p. 27).

Existen varios modelos y teorías sobre inteligencia emocional que se pueden agrupar en dos enfoques: los modelos mixtos y los modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información. Cada uno implica una categorización conceptual, un modo particular de evaluar, estimular y aplicar la inteligencia emocional. (Extremera y Fernández Berrocal, 2006).

El modelo mixto es una visión muy amplia que concibe la inteligencia emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005, p. 67). Combinan dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación de emociones. Esta se establecen de acuerdo con el contexto que se desea estudiar (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005, p. 18).

En los modelos mixtos, se agrupan los desarrollos teóricos de Bar-On (1996) y Goleman (1995). En ellos, los autores incluyen numerosos rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad, además de la inteligencia y de las emociones. También se incluyen otras variables con escasa o dudosa relación con la inteligencia y con los procesos cognitivos (motivación y felicidad). Es decir, que los modelos mixtos no se ciñen únicamente a los conceptos de inteligencia y emociones, sino que incluyen gran número de variables, de ahí que se hayan denominado modelos mixtos. El método de evaluación del concepto que se utiliza en estos modelos es el autoinforme, en el que los individuos realizan una estimación sobre el nivel propio que creen tener en determinadas habilidades emocionales (Pineda Galán, 2012, p. 18).

Por su parte, los modelos de habilidades se centran exclusivamente en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005, p. 17).

El modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la inteligencia emocional como una inteligencia

genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg y Kaufman, 1998). Partiendo de esta definición, Mayer y Salovey en 1997 plantean que la inteligencia emocional se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de formas más inteligente sobre nuestra vida emocional. Asimismo, se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos. Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la inteligencia emocional entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005, p. 68).

Además la inteligencia emocional defendida por Mayer y Salovey se evalúa mediante tareas de habilidad emocional, de igual manera que el CI clásico se evalúa mediante tareas cognitivas (WAIS y WISC de Wechsler) (Pineda Galán, 2012, p. 19).

A su vez, Petrides y Furnham (2000) proponen otra clasificación de los modelos de inteligencia emocional, estableciendo también dos grupos: el modelo de inteligencia emocional basado en el procesamiento de la información emocional (modelo de Mayer y Salovey) y los modelos basados en rasgos (Bar-On y Goleman). El primer grupo ubica a la inteligencia emocional en el ámbito de la inteligencia y el segundo en la dimensión de la personalidad (Pineda Galán, 2012, p. 19).

Es importante recordar que autores como Ciarrochi et al., (2000) contemplan una visión más integradora o complementaria. Entienden que los modelos mixtos y de habilidad podrían estar midiendo constructos distintos, por lo que serían complementarios y no contrarios. De hecho, serán varios los investigadores que apoyan esta visión llegando a incorporar los conceptos de inteligencia emocional-rasgo para los modelos mixtos y la inteligencia emocional-habilidad para los modelos de habilidad. Quizás, este planteamiento podría explicar, en parte, la escasa correlación que existe entre las diferentes medidas que en principio, evalúan el mismo concepto, la inteligencia emocional (Pineda Galán, 2012, p. 20).

La revisión de la literatura científica actual define tres modelos teóricos de inteligencia emocional, diferentes en sus planteamientos y componentes, que han recibido apoyo empírico y poseen sus propios instrumentos de evaluación estandarizados. Estos tres modelos teóricos de inteligencia emocional han sido desarrollados con el objetivo de analizar qué factores componen la inteligencia emocional, así como los mecanismos y procesos que permiten su uso en la vida diaria. Estas aproximaciones al concepto de inteligencia emocional han dirigido la investigación en este campo hasta la actualidad. Los tres modelos que se describirán a continuación son: 1) el modelo de Mayer y Salovey; 2) el modelo de Bar-On 3) el modelo de Goleman.

2.2 Modelos teóricos sobre la Inteligencia Emocional

2.2.1 Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer (1990)

El modelo inicial de inteligencia emocional de Salovey y Mayer fue publicado en 1990. Dichos autores la definen como "... un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información afectiva para guiar el procesamiento y las acciones de uno mismo" (Mayer y Salovey, 1993; Mayer y Salovey, 1990; citado en Pineda Galán, 2012, p. 25).

Según los autores del modelo, la emoción facilita la adaptación de las personas al medio, dado que la información emocional es utilizada para resolver problemas en la vida cotidiana. El resultado de esto es una respuesta organizada y adaptativa que puede llevar a una transformación personal y a una interacción social enriquecedora (Pineda Galán, 2012, p. 25).

En esta primera formulación teórica, los autores distinguen tres conjuntos de habilidades:

-Evaluación y expresión de emociones: en esta categoría se incluye el comportamiento verbal y no verbal. Primero necesitamos entender qué sentimos, y ser capaces de comunicar nuestros sentimientos utilizando las palabras o expresiones no verbales. Y posteriormente, debemos ser capaces de sentir las emociones de los demás y empatizar con ellos.

-Regulación emocional: es la habilidad para controlar y regular nuestras experiencias emocionales y las de los demás.

-Utilización emocional: en esta categoría se describe la habilidad para utilizar la información emocional en la resolución de problemas o situaciones. Se expone la

utilización del conocimiento de nuestras emociones para adaptarnos a situaciones tomando decisiones basadas en esta información. Incluye los componentes planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y motivación.

Mayer y Salovey (1997) consideran que este primer modelo fue una aproximación teórica inicial para el concepto de inteligencia emocional. Sin embargo, no incluía la capacidad para comprender y reflexionar sobre las emociones, dado que el foco estaba puesto en la percepción y expresión de las mismas. De esta manera, reformulan su modelo original enfatizando la dimensión cognitiva (Pineda Galán, 2012, p. 27) y redefinen la inteligencia emocional como “la capacidad para valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Ibídem, p.10).

En la segunda formulación teórica realizada por dichos autores, el modelo de habilidades de inteligencia emocional queda conformado por cuatro ámbitos o ramas ordenados jerárquicamente:

- **Percepción y expresión de las emociones:** según Sánchez Núñez (2007) incluiría la habilidad de identificar emociones en uno mismo, con sus correspondientes correlatos físicos y cognitivos, como también en otros individuos, junto con la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado. Sería la primera habilidad a desarrollar para poder adquirir el resto de competencias que integran la inteligencia emocional. El registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, incluye las capacidades involucradas en la identificación de las emociones en las caras, las voces, las fotografías, la música y otros estímulos. Así, las personas que son más precisas en percibir y responder a sus propias emociones también pueden serlo con las emociones de otros, lo que les llevaría a percibir, comprender y empatizar con las emociones de los demás de un modo preciso (p. 18).
- **Facilitación o asimilación emocional (uso inteligente de las emociones):** Sánchez Núñez (2007) expresa que esta habilidad remite a la capacidad de aprovechar la información emocional para facilitar otros procesos cognitivos, como la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones y la ejecución o el desempeño creativo. Las emociones dirigen nuestra atención a la información relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información como la forma de enfrentarnos a los problemas, y ciertos estados

emocionales pueden crear condiciones mentales que sean favorables para el desarrollo de determinadas tareas. En definitiva es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento (p. 18).

- **Comprensión emocional:** Sánchez Núñez (2007) señala que dicha habilidad hace referencia al conocimiento del sistema emocional; es decir, cómo se procesa la emoción y cómo afecta el empleo de la información emocional a los procesos de comprensión y razonamiento. Designa la capacidad de etiquetar las emociones poniéndoles un nombre, la comprensión del significado emocional no sólo en emociones sencillas sino también en otras más complejas, reconociendo las relaciones establecidas entre los distintos estados afectivos y la evolución de unos estados emocionales a otros (p. 19). Salovey, Woolery y Mayer, (2001) afirman que las personas emocionalmente inteligentes saben reconocer aquellos términos empleados para describir emociones que pertenecen a una familia definida y aquellos grupos de términos que designan un conjunto confuso de emociones.
- **Regulación emocional:** según Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad; es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual (p. 71).

Además, cabe destacar que, estos cuatro componentes están enlazados de modo que sin el adecuado desarrollo de alguno de ellos no sería posible desarrollar el resto (Sánchez Núñez, 2007, p. 21).

Como vemos la inteligencia emocional, según el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990), se puede aplicar a uno mismo (inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (inteligencia interpersonal), lo que nos recuerda el planteamiento de Gardner (1993) en su distinción entre la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Por otra

parte, los aspectos personal e interpersonal también son bastante independientes y no tienen que darse de forma encadenada. De este modo, puede haber personas muy habilidosas para la comprensión de sus propias emociones pero con grandes dificultades a la hora de empatizar con los demás (Sánchez Núñez, 2007, p.22)

En síntesis, según Salovey y Pizarro (2003) la inteligencia emocional comprende el conocimiento tácito sobre el funcionamiento de las emociones, así como la habilidad para usar este conocimiento en nuestra propia vida (Sánchez Núñez, 2007, p.22).

2.2.2 Modelo de inteligencia Socio-Emocional de Bar-On (1996)

El modelo de Reuven Bar-On (1996) surgió como respuesta a la pregunta de: ¿Por qué algunos individuos son más capaces de tener éxito en la vida que otros? Bar-On hizo una revisión sobre las características de personalidad que parecían relacionarse con el éxito en la vida, e identificó cinco áreas de funcionamiento relevantes para el éxito: a) Inteligencia intrapersonal, b) Inteligencia Interpersonal, c) Adaptación, d) Gestión del estrés y e) Humor general (Sánchez Núñez, 2007, p. 22).

A este modelo mixto se le atribuye la autoría del término EQ (Coeficiente Emocional) por semejanza y complemento al término IQ (Coeficiente Intelectual). Su modelo de inteligencia emocional ha sido desarrollado sobre la base de muchos años de investigación y representa básicamente un modelo de bienestar psicológico en el que se define la inteligencia emocional como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno (Trigoso Rubio, 2013, p. 46).

Bar-On (1996) sostiene que la inteligencia emocional predice el éxito de la adaptación de un individuo a las demandas y presiones del ambiente. En el ambiente ocupacional se relaciona la inteligencia emocional con el nivel alcanzado en una actividad determinada, como la profesión, el éxito académico, el éxito de encajar (fitting) en una cultura, el manejo de estrés y la presión ocupacional. Por lo tanto, propone que la inteligencia emocional es un criterio básico para la predicción del éxito ocupacional y del comportamiento laboral. Consecuentemente, influye en el proceso de adaptación y ajuste a las demandas del ambiente. Asimismo, varios estudios basados en la prueba de Bar-On –EQ-i– han confirmado la validez y la función de la inteligencia emocional en el ambiente y el éxito laboral (Gabel, 2005, p. 24).

A pesar de la amplitud de su modelo, Bar-On (1996) es relativamente cauteloso; aunque su modelo predice el éxito, este éxito sería el producto final del esfuerzo para alcanzar los logros. De hecho su instrumento de evaluación, el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), Bar-On lo relaciona con el potencial de éxito más que el éxito en sí mismo (Trigoso Rubio, 2013, p. 46).

De este modo, la inteligencia emocional es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida. Directamente influye en nuestro bienestar emocional general. Según este modelo, las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales y llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de entender la manera en que las otras personas sienten, de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997; citado en Ugarriza Chávez y Pajares Del Águila, 2005, p. 18).

Posteriormente, Bar-On (2000) redefine su modelo como un modelo comprensivo y una medida de la inteligencia social y emocional. “La inteligencia social y emocional es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias” (Trigoso Rubio, 2013, p. 46).

Así, de acuerdo con el modelo de Bar-On, la inteligencia general está compuesta tanto por la inteligencia cognitiva, evaluada por el CI, como por la inteligencia emocional, evaluada por el cociente emocional (Ugarriza Chávez y Pajares Del Águila, 2005, p. 18).

Bar-On señala que la esfera emocional y la cognitiva contribuyen en igual medida a las potencialidades de una persona; es decir que esta confluencia explica cómo un individuo se relaciona con las personas que lo rodean y con su ambiente (Mejía Díaz, 2012, p. 18).

Bar-On (1996) formula un modelo denominado ESI (Emotional Social Intelligence), producto de un largo proceso de investigación, donde instrumenta la inteligencia socio-emocional en cinco dimensiones básicas:

1) Inteligencia intrapersonal: esta dimensión consiste en tener conciencia de las propias emociones así como de su autoexpresión. Las habilidades y competencias que la conforman son:

- Comprensión emocional de sí mismo: la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el por qué de los mismos.
- Asertividad: la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- Autoconcepto: la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades.
- Autorrealización: la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
- Independencia: la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos y acciones. Ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

2) Inteligencia interpersonal: dimensión que considera a la conciencia social y las relaciones interpersonales como su punto central, las habilidades y competencias que la comprenden son:

- Empatía: la habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales: la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- Responsabilidad social: la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

3) Manejo del estrés: los puntos centrales de esta dimensión son el manejo y regulación emocional, las habilidades que la conforman son:

- Tolerancia al estrés: la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.

- Control de impulsos: la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
- 4) **Adaptabilidad**: el núcleo de esta dimensión es el manejo del cambio. Las habilidades y competencias que la integran son:
- Solución de problemas: la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
 - Prueba de la realidad: la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
 - Flexibilidad: la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- 5) **Humor**: es la última dimensión considerada por Bar-On y se relaciona con la motivación del individuo para manejarse en la vida. Se integra de las habilidades:
- Felicidad: la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
 - Optimismo: la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Recientemente, Bar-On (2006) ha considerado a la inteligencia socio-emocional como *“la interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismo y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día”*. El acento en factores no cognitivos sigue siendo patente en sus formulaciones y su objetivo sigue siendo el mismo, encontrar los componentes o factores claves del funcionamiento socio-emocional que permiten al individuo un mejor bienestar psicológico (Sánchez Núñez, 2007, p. 24).

2.2.3 Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (2000)

Goleman (1995) en su modelo original de Inteligencia Emocional partió de la perspectiva de Salovey y Mayer (1990) e incluyó términos propios de otras áreas de la Psicología (Personalidad, Social o Básica), dejando atrás una perspectiva exclusivamente cognitiva. Su visión del concepto de inteligencia emocional es más

general, llegando a afirmar que el viejo concepto denominado “carácter” integra todas las habilidades que representan la inteligencia emocional, implicando competencias o habilidades cognitivas junto a atributos de personalidad. De este modo se encuadra dentro de los modelos denominados mixtos.

Este autor definió un modelo basado en competencias personales y sociales, rehusando utilizar el término de inteligencia emocional y denominando su propuesta como un modelo de competencias emocionales (Sánchez Núñez, 2007, p. 24). Según Goleman (1995) las competencias son un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño más eficaz.

Los componentes principales del modelo de Goleman, junto con las competencias que incluye cada uno de ellos, son:

- **Conocer las propias emociones:** la conciencia de uno mismo (el reconocer un sentimiento mientras ocurre) es la clave de la inteligencia emocional. La capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro es fundamental para la penetración psicológica y la comprensión de uno mismo. Las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales. (Goleman, 1995, p. 64). Las competencias que incluye este componente son: conciencia emocional, autoevaluación precisa y confianza en uno mismo (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005, p.19).
- **Manejar las emociones:** manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras que aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida (Goleman, 1995, p. 64). Este componente se divide en: autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005, p.19).
- **La propia motivación:** ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación y el dominio, y para la creatividad. El autodominio emocional (postergar la gratificación y contener la impulsividad) sirve de base a toda clase de logros. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan (Goleman, 1995, p. 64). Las competencias que incluye

son: afán de triunfo, compromiso, iniciativa y optimismo (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005, p.19).

- **Reconocer emociones en los demás:** la empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es la “habilidad” fundamental de las personas. Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren. Esto los hace mejores en profesiones tales como la enseñanza, las ventas y la administración (Goleman, 1995, p. 64). Las competencias de este componente son: comprensión de los demás, ayuda para desarrollarse, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad y conciencia política (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005, p.19).
- **Manejar las relaciones:** el arte de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Estas son las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás; son estrellas sociales (Goleman, 1995, p. 64). Este componente se divide en: influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador de cambios, establecer vínculos y habilidades en equipo (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005, p.19).

Goleman, causó dos claros efectos con su libro: otorgó popularidad al término de inteligencia emocional y consiguió una manera diferente de entender la misma, logrando esclarecer la confusión conceptual y científica del concepto propuesto por Salovey y Mayer en 1990. La prueba que desarrolla este autor para evaluar los componentes que incluye su modelo, es el EQ-test. Puesto que su modelo es demasiado amplio y ambicioso, tanto su propuesta teórica como su medida de evaluación han sugerido diversas críticas (Pineda Galán, 2012, p. 22). Una de ellas fue la poca fiabilidad del instrumento (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005, p. 9).

Según Mestre, Guil, Carreras y Braza (2000) las propuestas de Goleman han tenido especial repercusión dentro del campo de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones; sin embargo, no se le puede considerar un modelo explicativo como tal en relación con el ámbito laboral (Sánchez Núñez, 2007, p. 26).

2.2.4 Justificación de la elección del modelo de Bar-On

El presente trabajo de investigación tiene como base teórica el Modelo de Inteligencia emocional de Bar-On (1996), basado en los rasgos o modelo mixto. A partir del análisis exhaustivo de los diferentes modelos teóricos de la inteligencia emocional, junto con sus respectivos instrumentos se llegó a la conclusión de que el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On es el más adecuado para administrar en dicho estudio. Esto se debe a que es un cuestionario de fácil aplicación, que proporciona un cociente emocional total que expresa cómo las personas afrontan en general las demandas diarias y arroja datos valiosos y confiables sobre los distintos componentes de la inteligencia emocional.

Una de las ventajas de este modelo es que incluye componentes de habilidades de procesamiento cognitivo de la información emocional, junto a factores o rasgos considerados clásicamente pertenecientes al ámbito de la personalidad, como es el caso de empatía, flexibilidad o responsabilidad social.

En el siguiente apartado se describen los principales procedimientos y técnicas de abordaje en la evaluación de la inteligencia emocional.

2.3 Evaluación de la inteligencia emocional

Según Caballero-García (2009), actualmente “la inteligencia emocional ha suscitado un gran interés en el campo de la investigación, sin embargo, aún no existe una definición de cociente emocional aceptada por todos, como tampoco una única forma de evaluar la inteligencia emocional” (Cifuentes Sánchez, 2017, p. 25).

Sin embargo, se han elaborado diversos instrumentos de medición, teniendo en cuenta distintas concepciones de diferentes autores y partiendo de diversos modelos de inteligencia emocional (Cifuentes Sánchez, 2017, p 25).

De esta forma, pueden destacarse tres métodos principales en la medición de la inteligencia emocional:

- a. **Medidas basadas en cuestionarios o autoinformes:** hacen referencia a la información que el sujeto proporciona acerca de la percepción que tiene sobre su propia inteligencia emocional o sobre la de una tercera persona,

respondiendo una serie de cuestiones clave, compuestas por enunciados verbales cortos, en los que la persona estima sus niveles en determinadas habilidades emocionales (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez y Latorre Postigo, 2008, p. 462).

- b. **Medidas de habilidad o ejecución:** según Mayer (2001) y Mayer, Salovey y Caruso (1999) estas medidas se asemejan a las pruebas tradicionales de medición del rendimiento cognitivo o pruebas de inteligencia, donde a los sujetos se les plantea resolver determinados problemas emocionales y, posteriormente, su respuesta es comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez y Latorre Postigo, 2008, p. 462).

- c. **Medidas basadas en observadores externos o evaluación 360º:** Bar-On, (1997) y Boyatzis et al. (2000) plantean que estas medidas están basadas en la observación externa; es decir, se solicita a los compañeros de clase o de trabajo o al profesor/jefe que den su opinión y su valoración sobre cómo la persona es percibida por ellos. Proporcionan información sobre la interacción del individuo con el resto de personas de su entorno, su manera de resolver los conflictos o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés. Por lo tanto nos permite evaluar el nivel de habilidad emocional que es percibida por los demás. Se considera complementario a las otras formas de evaluación y además evita problemas de deseabilidad social (Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez y Latorre Postigo, 2008, p. 462).

En este trabajo de investigación se toma como referencia el modelo de inteligencia emocional de Bar-On, utilizándose para dicha evaluación el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) elaborado por dicho autor; adaptado al español por Dupertuis y Moreno en el año 1996. Dicho cuestionario se encuentra dentro del grupo de medidas basadas en autoinforme.

A continuación, se explicará la influencia del desarrollo de la inteligencia emocional en el desempeño profesional.

2.4 Inteligencia emocional y desempeño profesional

El desempeño profesional de una persona se vincula con la calidad de vida profesional. Esta se define como el sentimiento de bienestar que se deriva del equilibrio que el individuo percibe entre las demandas o cargas de la profesión y los recursos (psicológicos, organizacionales y relacionales) que dispone para afrontar estas demandas. Un factor importante en el bienestar percibido es la inteligencia emocional (Macías Fernández, Gutiérrez-Castañeda, Carmona González y Crespillo Vílchez, 2015, p. 302). Duque Ceballos, García Solarte y Hurtado Ayala (2017) señalan que la misma constituye un aspecto que afecta el desempeño de los individuos en el ámbito laboral (p. 251).

Siguiendo estos planteos, existen estudios que indican que el desarrollo de la inteligencia emocional es una de las variables que influye en la salud laboral del profesional (Berrios Martos, Augusto Landa y Aguilar Luzón, 2006).

La inteligencia emocional es la capacidad que tiene un individuo adulto para reconocer y manejar positivamente sus sentimientos, tanto en relación a sí mismo como a los otros, lo que resulta indispensable para trabajar en el contexto humano. Es decir, se trata de un acto comunicativo que se desarrolla considerando las emociones, pues éstas constituyen variables o factores que conforman la condición que afecta los pensamientos, estados psicológicos, biológicos y la voluntad de acción del individuo (Ortega, Suárez Gómez, Pinto García, 2009, p.130).

Moon y Hur (2011) desarrollaron una investigación que establece que los individuos con mayor inteligencia emocional pueden enfrentarse de mejor forma a las situaciones que se les presentan en sus puestos de trabajo y por ende lograr mayor índice de satisfacción laboral, a diferencia de aquellos que no logran el desarrollo de dicha capacidad (Duque Ceballos, García Solarte y Hurtado Ayala, 2017, p. 252).

En síntesis, en la actualidad no es suficiente evaluar al talento humano con base en los aspectos intelectuales o cognitivos sino ir más allá, buscando identificar y fortalecer habilidades, fortalezas propias de cada uno y de las cuales depende su desempeño efectivo dentro de un cargo específico (Duque Ceballos, García Solarte y Hurtado Ayala, 2017, p. 252). Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez (2011) expresan que la inteligencia no sólo general, sino también la emocional y los factores de personalidad, forman parte del complejo entramado de competencias que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional (Cejudo y López-Delgado, 2016, p. 29).

CAPÍTULO 3: Perfil profesional de las carreras investigadas

Introducción

En el siguiente capítulo se exponen los perfiles profesionales de las carreras de Psicopedagogía, Docencia de Educación Primaria e Ingeniería en Sistemas de Información. Se describen los objetivos de las mismas, el perfil de los egresados, el perfil profesional, las incumbencias profesionales y por último los planes de estudio de cada una de ellas. Cabe destacar que, en el caso de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información se describe el título intermedio de Analista Universitario de Sistemas; ya que tiene una corta duración y la misma base de formación profesional. Por esta razón, se considera este título igualmente representativo de la muestra observada. Por último, se realiza una comparación entre las carreras investigadas, vinculando el perfil profesional y las materias que conforman el plan de estudios con las escalas del inventario de la inteligencia emocional.

Cabe destacar que, para las descripciones realizadas se utilizó como fuente de consulta la bibliografía extraída de la Universidad Católica Argentina, de la Universidad Nacional de Cuyo (completando la información con el Diseño Curricular de Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Mendoza) y de la Universidad Tecnológica Nacional, debido a que los profesionales de la muestra son egresados de dichas instituciones y también por el alcance nacional que tienen las mismas.

3.1 Licenciatura en Psicopedagogía

3.1.1 Objetivo de la carrera

El objetivo de la carrera de Psicopedagogía es formar profesionales con los conocimientos y la sensibilidad necesaria para realizar orientación y diagnóstico educativo, así como trabajar conjuntamente con los alumnos para optimizar su aprendizaje e iniciar tratamientos en base a los conflictos detectados. Del mismo modo, dicha carrera busca crear psicopedagogos competentes para el ámbito de la educación especial (Universidad Católica Argentina, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.1.2 Áreas ocupacionales y campos de aplicación

En relación a nuestro tema, nos ocuparemos del Capítulo VI de la Ley N° 5044/1986 que explicita las siguientes áreas ocupacionales y campos de aplicación de la profesión de Psicopedagogía: preventiva, diagnóstica, asesoramiento, tratamiento e investigación. El detalle de las tareas que se mencionan en cada una de ellas abre las puertas a numerosas posibilidades laborales, como se advierte a continuación:

A. Área preventiva

1. Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal.
2. Realizar acciones que posibiliten la detección de los indicadores de posibles perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje.
3. Explorar las características psicoevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje.
4. Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa a fin de favorecer procesos de integración y cambio.
5. Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio – psico – socio – culturales de individuos y grupos.
6. Elaborar y promover programas de difusión tendientes a prevenir desajustes sociales, influencias negativas del medio y desajustes concernientes al área del proceso de enseñanza y aprendizaje.
7. Realizar procesos de orientación educacional, vocacional – ocupacional en las modalidades individual y grupal.

B- Área diagnóstica

1. Realizar diagnósticos evolutivos del desarrollo (capacidad intelectual, madurez psico-neuro-perceptivo motriz, personalidad, estructura y roles de la familia, integración social e intereses) en las etapas evolutivas del ser humano en relación al proceso de aprendizaje.
2. Realizar diagnóstico de los aspectos preservados y perturbadores comprometidos en el proceso de aprendizaje para efectuar pronósticos de

evolución y tratamientos en aquellos casos que se requiera sea a nivel institucional o en la práctica privada de la profesión.

3. Realizar diagnósticos de las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, laboral, hospitalaria, familiar u otras.

4. Realizar diagnósticos de capacidades y habilidades generales y específicas, intereses, motivaciones y actitudes, es decir distintos aspectos de la personalidad, para una mejor adecuación psicopedagógica del proceso aprendizaje-enseñanza.

5. Investigar y diagnosticar las necesidades psicopedagógicas de la institución educativa con el fin de asesorar a los responsables de la conducción, sobre las estrategias que satisfagan las necesidades evidenciadas como así también las de cualquier otra institución (hospitalaria, de minoridad, laboral o de ancianidad) en donde se requiera este servicio.

C. Asesoramiento

1. Elaborar propuestas tendientes al perfeccionamiento docente y al mejor aprovechamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y el logro de una personalidad madura y equilibrada del educando tanto en el ámbito institucional, oficial y/o privado de cualquier nivel o en la práctica de la profesión, lo cual implica:

a) Asesorar sobre los caracteres evolutivos generales de la vida humana, sobre los factores y condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje, y sobre patologías específicas del aprendizaje.

b) Asesorar en base a la síntesis diagnóstica psicopedagógica del alumno a fin de personalizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

c) Asesorar sobre estrategias especiales para alumnos con dificultades de aprendizaje.

d) Asesorar sobre actividades de integración social en el grupo de clase de pares, familiar y la comunidad educativa en general.

e) Asesorar sobre la influencia de la relación familia alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

f) Asesorar sobre el contenido, los métodos y técnicas de enseñanza y evaluación adecuadas psicopedagógicamente al educando en sus distintas etapas.

- g) Asesorar y orientar al estudiante para que reconozca sus propias potencialidades físicas, intelectuales, afectivas y sociales con el fin de tomar decisiones libres y responsables en el ámbito escolar, vocacional y personal.
 - h) Orientar a la familia del educando respecto a la comprensión de los aspectos de problemas planteados.
 - i) Orientar a docentes y alumnos para el logro de hábitos de estudio y trabajo eficaces mediante técnicas de estudio adecuadas.
 - j) Orientar al alumno en el proceso de adaptación al ámbito escolar.
 - k) Orientar el educando para el uso del tiempo libre.
2. Asesoramiento en instituciones educativas, laborales, de minoridad, ancianidad, hospitalarias y otras sobre la selección, ubicación y perfeccionamiento de sus miembros y la valoración del trabajo, según la evaluación de las actitudes psicofísicas y mentales que condicionen la posibilidad de un aprendizaje eficaz.
3. Asesorar y /o dirigir la proyección, organización y planeamiento educativo de las guarderías infantiles como su funcionamiento.

D. Tratamiento

Realizar tratamientos terapéuticos psicopedagógicos de dificultades de aprendizaje y problemas de desajustes emergentes de la situación de aprendizaje, utilizando técnicas de rehabilitación, recuperación y orientación apropiadas a cada caso o situación. Esto puede realizarlo a nivel individual o grupal, en instituciones oficiales y/o públicas y en la práctica privada de la profesión.

E. Investigación

Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica (Garzuzi, 2014, p. 10).

3.1.3 Perfil del egresado

Un profesional egresado de esta carrera debe ser capaz de:

- Interpretar en forma contextualizada las diferentes situaciones en las que interviene, tanto individuales, grupales, familiares, institucionales y/o sociales, promoviendo el aprendizaje saludable.
- Integrar equipos de trabajo inter y transdisciplinarios, atendiendo a la complejidad del campo social.
- Hacer uso de las tecnologías informáticas y comunicacionales como herramientas del aprendizaje.
- Posicionarse críticamente en el plano social, científico, político y formativo, realizando una lectura e intervención desde una visión democrática del derecho al conocimiento.
- Promover intervenciones innovadoras, proponiendo dispositivos creativos en una dialéctica de investigación-acción.
- Desarrollar una actitud permanente de interacción con el conocimiento científico vigente en la época, generando a la vez nuevos conocimientos, que permitan ampliar la comprensión de la realidad.
- Participar activamente en tareas de investigación intra e interdisciplinarias.
- Comprometerse con las necesidades de la comunidad a fin de contribuir a plantear, analizar y resolver los problemas fundamentales que se presentan.
- Enriquecer la práctica profesional a través de su revisión permanente en grupos de trabajo, de estudio y/o de supervisión (Universidad Católica Argentina, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.1.4 Perfil profesional del Licenciado en Psicopedagogía

La Licenciatura en Psicopedagogía es una carrera de grado, que dura 4 años y que habilita a quien posee el título para participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de las áreas de educación, salud y trabajo. Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional, de la salud y del trabajo en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica. También está capacitado para realizar diagnósticos de los aspectos perturbados de una persona que comprometan su proceso de

aprendizaje, y efectuar pronósticos de evolución, implementar estrategias específicas de rehabilitación, orientación y derivación destinados a promover procesos armónicos de aprendizaje (Universidad Católica Argentina, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.1.5 Incumbencias profesionales

- Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental.
- Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje.
- Explorar las características psicoevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje.
- Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa a fin de favorecer procesos de integración y cambio.
- Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio – psico – socio – culturales de individuos y grupos.
- Realizar procesos de orientación educacional, vocacional – ocupacional en las modalidades individual y grupal.
- Realizar diagnósticos de los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje para efectuar pronósticos de evolución.
- Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas (tratamiento, orientación, derivación) destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje.
- Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud.
- Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica (Garzuzi, 2014, p. 9).

3.1.6 Plan de estudio

Primer Año:

- Pedagogía
- Psicología General
- Fundamentos y Principios de la Evaluación Psicopedagógica
- Neurofisiología
- Filosofía y Antropología
- Psicología de la Personalidad
- Lógica y Epistemología
- Didáctica General
- Psicología del Desarrollo del Niño
- Evaluación Psicopedagógica
- Seminario I

Segundo Año:

- Psicología de la Educación
- Didáctica y Currículo I
- Psicología Profunda
- Teorías del Aprendizaje
- Ética y sus fundamentos
- Introducción a la Teología
- Psicología del Desarrollo del Adolescente, el Joven y el Adulto
- Técnicas de Evaluación Diagnóstica en Niños
- Educación y Diversidad
- Aprendizaje y Contextos Socioculturales
- Seminario II
- Prácticas Profesionales I

Tercer Año:

- Didáctica y Currículo II
- Técnicas de Evaluación Diagnóstica en Adolescentes y Adultos
- Clínica Psicopedagógica de Niños
- Psicopatología Infanto Juvenil
- Síntesis Teológica

- Psicopatología del Adulto
- Orientación y Tratamiento en Clínica Psicopedagógica de Niños
- Métodos y Diseños de Investigación
- Intervenciones Psicopedagógicas Institucionales y Organizacionales
- Materia Optativa 1
- Seminario III
- Prácticas Profesionales II
- Idioma Inglés

Cuarto año:

- Clínica Psicopedagógica de Adolescentes y Adultos
- Aprendizaje y Evaluación Neurocognitiva
- Taller de Trabajo Final
- Materia Optativa 2
- Moral y Compromiso Social
- Orientación Vocacional, Profesional y Ocupacional
- Prevención en Salud, Educación y Trabajo
- Intervención Psicopedagógica y Rehabilitación Cognitiva
- Gerontología y Familia
- Ética y Deontología Profesional
- Seminario IV
- Prácticas Profesionales III
- Trabajo Final de Licenciatura (Universidad Católica Argentina, consultado el día 20 de noviembre de 2018)

3.2 Profesorado de Educación Primaria

3.2.1 Objetivos de la Carrera

Los objetivos según el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Mendoza (2018) son los siguientes:

- Contribuir al fortalecimiento del Subsistema de Educación Primaria Provincial, a través de la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria, dentro del marco general que plantean las Políticas Educativas Nacionales y Provinciales, generando docentes capaces de desplegar prácticas educativas contextualizadas,

desde claros posicionamientos teóricos, con creatividad, espíritu de innovación, compromiso social y respeto por la diversidad.

- Garantizar una formación docente inicial integral, a través del desarrollo equilibrado de los campos de formación pedagógica, específica y de la práctica profesional docente, con los aportes de los diferentes campos del conocimiento. Promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional, reflexivo, crítico y eficiente de la docencia.
- Estimular procesos que impulsen la cooperación y la conformación de redes interinstitucionales, el trabajo en grupo y la responsabilidad, propiciando la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus deberes y derechos, dispuestos y capacitados para participar en la solución de los problemas áulicos, institucionales y comunitarios diversos.
- Propiciar en los futuros docentes la construcción de una identidad profesional clara, a través de los análisis de los fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que atraviesan las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y del desarrollo de las competencias que conforman la especificidad de la tarea docente en el campo de la Educación Primaria.

3.2.2 Perfil del egresado

Este perfil se extrajo del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Mendoza (2018).

Uno de los desafíos que se presenta hoy en torno a la formación docente inicial es la necesidad y posibilidad de resignificar la profesión docente, volver a pensarla y concebirla, revisarla de manera de garantizar desempeños adecuados en diferentes contextos y en atención a sujetos singulares y prácticas sociales y culturales diversas que nos presenta el próximo decenio. El docente que se quiere formar en este nuevo diseño curricular recupera los acuerdos federales plasmados en los Lineamientos Curriculares Nacionales que plantean la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, como trabajo profesional institucionalizado y como práctica pedagógica y también las voces de los docentes formadores de los ISFD y de los docentes del sistema que aportaron con su experiencia a definir el perfil del docente deseado.

Se concibe la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en

pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los/as alumnos/as y apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los/as alumnos/as.

La docencia es un trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en las instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de significados y aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Ello implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones para enseñar, como una actividad comprometida, simbolizante, enriquecedora y para construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones escolares en las que el trabajo del equipo docente pueda primar por sobre el trabajo individual y aislado. Esto exige integrarse con facilidad en equipos, grupos de pares, con el fin de reflexionar sobre el aprendizaje, nuevos modelos didácticos y problemáticas compartidas para superarlas en forma creativa y colectiva. Requiere, asimismo, del ejercicio de la autoridad pedagógica, no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas.

La docencia es también una práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos/as y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica, tanto en el nivel organizacional como en el aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización.

Se pretende formar un/a profesor/a para el Nivel Primario que sea a la vez persona comprometida, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley y organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural. A través del presente currículo se pretende formar un docente con capacidad de:

Asumirse como un ser autónomo, comprometido con la realidad sociocultural en la cual está inserto, que pueda:

- Reflexionar sobre su propia historia y experiencias.
- Aceptar sus limitaciones y optimizar sus posibilidades.
- Concebirse como un sujeto en proceso de construcción dinámica.
- Establecer vínculos basados en el respeto y valoración recíprocos.

- Establecer una buena relación con los alumnos, dando lugar a las experiencias personales, las preguntas, los intereses y las motivaciones.
- Valorar al otro como sujeto pensante, social e históricamente constituido o en proceso de constitución.
- Desarrollarse como protagonista responsable del momento histórico en el que le toca desempeñarse.

Construir dinámicamente una identidad como profesional docente que le permita:

- Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente.
- Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.
- Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo de modo que sea posible la integración y la conexión de los conocimientos a los esquemas conceptuales que poseen.
- Participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea docente.
- Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.
- Desarrollar el pensamiento divergente, la capacidad expresiva y comunicativa, sensibilidad estética y valorar el patrimonio cultural.
- Tomar decisiones en la práctica docente con fundamentos didáctico-pedagógico-disciplinares que las sustenten, ante sí y ante sus colegas.
- Adoptar una actitud crítica sobre su acción, reflexiva y siempre abierta al cambio y estar dispuesto a indagar, replantear y resignificar situaciones o conceptos o decisiones de la práctica docente.

Desplegar prácticas educativas en las cuales manifieste la capacidad de:

- Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar.
- Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico.

- Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares. - Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuentes de enseñanza.
- Acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender.
- Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.
- Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.
- Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada, como una alternativa válida para la apropiación de saberes actualizados, como potenciadoras de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas y que pueda comprender la responsabilidad que implica el uso social de las mismas reconociendo que son un medio posible para la inclusión social.
- Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
- Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias a fin de contextualizar las intervenciones educativas.

3.2.3 Perfil Profesional

Según el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Mendoza (2018), al finalizar la formación el egresado habrá desarrollado los niveles de competencias necesarios para su desempeño profesional que le permitirán:

- Analizar la problemática educativa del nivel primario sobre la base de conocimientos filosóficos, socio-histórico-culturales, psicológicos y pedagógico-didácticos.
- Diseñar, organizar, implementar y evaluar estrategias pedagógico-didácticas para el desarrollo lógico, crítico, creativo y socio-afectivo de los estudiantes, acordes a los diversos contextos socioculturales y a la especificidad de las áreas disciplinares.

- Participar de manera activa, crítica y colaborativa en equipos interdisciplinarios para el diseño, gestión, ejecución y evaluación de programas y proyectos educativos destinados a ámbitos comunitarios.
- Asumir y gestionar con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente, ampliando su propio horizonte cultural más allá de los saberes imprescindibles para enseñar en la clase.
- Mediar el proceso de aprendizaje de los estudiantes identificando tanto los factores que lo potencian, como las dificultades que lo obstaculizan.
- Reflexionar crítica y sistemáticamente sobre la práctica profesional para profundizarla, transformarla y mejorarla en función de los resultados del aprendizaje de los alumnos y de las necesidades, problemas, cambios y demandas del contexto sociocultural.
- Identificar y gestionar acciones de inclusión educativa, para dar respuesta a las necesidades específicas de atención a la diversidad en el aula.
- Conocer y usar de modo activo en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas, general y específicas.
- Producir materiales educativos que favorezcan la creación de ambientes desafiantes para el aprendizaje, acordes a diferentes contextos.
- Conocer los contenidos a enseñar realizando trasposición didáctica de acuerdo con las características de las áreas disciplinares, de los estudiantes y del contexto sociocultural.
- Brindar atención pedagógico - didáctica a estudiantes de nivel primario, tanto individual como grupal, en el marco de instituciones educativas del sistema formal y no formal.
- Producir conocimiento a partir de la reflexión de su propia práctica seleccionando herramientas metodológicas específicas del ámbito de la investigación educativa.
- Transferir y aportar al contexto profesional y social, contenidos y estrategias innovadoras provenientes de nuevos horizontes conceptuales generados de la participación en proyectos de extensión.
- Actuar con apertura y flexibilidad ante los aportes de la ciencia y la tecnología con el aprovechamiento de insumos y recursos que enriquezcan los servicios educativos.
- Seleccionar, utilizar y evaluar las TIC como herramientas educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2.4 Incumbencias Profesionales

En cuanto a los lineamientos en Educación Primaria, en la Universidad Nacional de Cuyo se establece que las incumbencias profesionales son las siguientes:

- Ejercer la docencia en instituciones educativas de nivel primario de gestión pública o privada contemplando las características socio-histórico-culturales del contexto, en ámbitos de educación formal y no formal.
- Diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógico-didácticas para promover aprendizajes significativos en las instituciones educativas en las que se desempeñe como docente.
- Trabajar en equipos interdisciplinarios en forma colaborativa para la implementación de programas de inclusión educativa en diferentes ámbitos comunitarios.
- Utilizar las nuevas tecnologías como herramientas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la potenciación del desarrollo de los procesos cognitivos propios y de los estudiantes.
- Diseñar y elaborar en forma cooperativa materiales y recursos didácticos en diferentes formatos para el desarrollo de las áreas disciplinares, que contemplen la utilización de las TIC en el nivel primario.
- Gestionar desde la institución educativa procesos de cooperación que promuevan la interacción permanente escuela comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, integrando los saberes socio-culturales del contexto.
- Elaborar e implementar proyectos de innovación educativa en las instituciones de nivel primario en las que se desempeñe, contemplando las necesidades y demandas socio-histórico-culturales de la comunidad de pertenencia.
- Integrar equipos interdisciplinarios gestionando procesos de inclusión social y educativo destinados a personas con discapacidad a partir de acciones coordinadas con el profesional especialista (Universidad Nacional de Cuyo, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.2.5 Plan de estudio

Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Mendoza (2018):

Primer Año:

- Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad
- Tecnologías de la Comunicación y la Información
- Matemática
- Práctica Profesional Docente I
- Literatura para Niños y Jóvenes
- Lengua
- Psicología Educacional
- Sujetos de la Educación Primaria
- Pedagogía
- Promoción de la Salud
- Didáctica General
- Historia Política, Social, Económica y Cultural de América Latina

Segundo Año:

- Didáctica de la Matemática
- Ciencias Sociales y su Didáctica I
- Ciencias Naturales y su Didáctica I
- Práctica Profesional Docente II
- Didáctica de la Lengua I
- Didáctica de la Literatura
- Historia y Política de la Educación Argentina
- Sociología de la Educación
- Institución Educativa
- Unidad de Definición Institucional CFE-TA
- Unidad de Definición Institucional CFG-TAF

Tercer Año:

- Ciencias Sociales y su Didáctica II
- Ciencias Naturales y su Didáctica II
- Tecnología y su Didáctica

- Práctica Profesional Docente III
- Alfabetización Inicial
- Didáctica de la Matemática II
- Expresión Artística
- Ciencias Sociales y su Didáctica III (Mendoza)
- Filosofía
- Formación Ética y Ciudadana
- Unidad de Definición Institucional CFE-TSyC
- Unidad de Definición Institucional CFG-TFE

Cuarto Año:

- Práctica Profesional Docente IV
- Ciencias Naturales y su Didáctica III
- Didáctica de la Matemática III
- Didáctica de la Lengua II

3.3 Ingeniería en Sistemas de Información

3.3.1 Título Intermedio: Analista Universitario de Sistemas (3 años)

La Universidad Tecnológica Nacional brinda la posibilidad de obtener el título intermedio de Analista Universitario en Sistemas de Información, que permite una salida laboral antes de concluir los estudios de grado. Esta salida intermedia está orientada a la capacitación de recursos humanos con adecuada formación en Análisis de Sistemas, Lenguajes de Programación, Utilitarios y Conectividad, para desempeñarse en Tecnologías Informáticas (Universidad Tecnológica Nacional, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.3.1.1 Incumbencias profesionales

- Realizar diagnósticos de necesidades, de información, diseñar nuevos sistemas y/o modificar los existentes.
- Realizar el relevamiento, análisis, diseño, implementación y prueba de los sistemas de información.

- Colaborar en la evaluación y selección desde el punto de vista de los sistemas de información, de los equipos de procesamiento y comunicación y de los sistemas de base.
- Participar en la confección del estudio de factibilidad de proyectos de sistemas de información.
- Determinar el perfil de los recursos humanos auxiliares necesarios para el desarrollo del sistema de información; contribuir a la selección y formación de los mismos.
- Realizar arbitrajes, pericias y tasaciones relacionadas con los medios de procesamiento de datos (Universidad Tecnológica Nacional, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.3.2 Título de Grado: Ingeniería en Sistemas de Información (5 años)

3.3.2.1 Objetivo de la carrera

La carrera de Ingeniería en Sistemas de Información tiene como fin formar un ingeniero tecnológico capacitado para desarrollar sistemas de ingeniería y tecnología afines a los existentes y producir innovaciones.

Particularizando, se propone formar un profesional capaz de analizar y evaluar requerimientos de procesamiento de información, y sobre esa base, diseñar, desarrollar, organizar, implantar y controlar sistemas informáticos, al servicio de múltiples necesidades de información, de las organizaciones y de todas las profesiones con las que deberá interactuar con versatilidad y vocación de servicio interdisciplinario (Universidad Tecnológica Nacional, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.3.2.2 Perfil del egresado

El Ingeniero en Sistemas de Información graduado de la Universidad Tecnológica Nacional es un profesional capacitado para desarrollar sistemas de información en ingeniería y tecnología afines a los existentes, y para producir innovaciones en el área. Está formado para analizar y evaluar requerimientos de procesamiento de información y, sobre esa base, diseñar, desarrollar, organizar, implementar y controlar sistemas informáticos al servicio de múltiples necesidades de

información, de las organizaciones y de todos los profesionales con los que deberá interactuar con versatilidad y vocación de servicio interdisciplinario.

El egresado de dicha carrera es un profesional competente, crítico, humanista, líder y emprendedor, cuenta con una formación sólida en las diversas áreas del conocimiento lo que le permite involucrarse eficazmente y con responsabilidad social en actividades de investigación, desarrollo y gestión de sistemas informáticos, administración de equipos técnicos relacionados con su profesión, transferencia y/o adaptación de tecnología, preservando el medio ambiente. Además, durante su formación se han fomentado, en el egresado, actitudes, hábitos y valores tales como la capacidad de auto-aprendizaje, una efectiva comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo, la integridad, el respeto a la vida y de los demás, solidaridad y la ética profesional (Universidad Tecnológica Nacional, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.3.2.3 Perfil del profesional

El Ingeniero en Sistemas de Información es un profesional de sólida formación analítica que le permite la interpretación y resolución de problemas mediante el empleo de metodologías de sistemas y tecnologías de procesamiento de información.

Por su preparación resulta especialmente apto para integrar la información proveniente de distintos campos disciplinarios concurrentes a un proyecto común.

La capacidad adquirida en la Universidad Tecnológica Nacional le permite afrontar con solvencia el planeamiento, desarrollo, dirección y control de los sistemas de información.

Posee conocimientos que le permiten administrar los recursos humanos, físicos y de aplicación que intervienen en el desarrollo de proyectos de sistemas de información.

Adquiere capacidades que lo habilitan para el desempeño de funciones gerenciales acordes con su formación profesional.

Está capacitado para abordar proyectos de investigación y desarrollo, integrando a tal efecto equipos interdisciplinarios en cooperación, o asumiendo el liderazgo efectivo en la coordinación técnica y metodológica de los mismos.

La enseñanza recibida lo habilita para una eficiente transmisión de conocimientos.

Resumiendo, la preparación integral recibida en materias técnicas y humanísticas, lo ubican en una posición relevante en un medio donde la sociedad demandará cada vez más el Ingeniero un gran compromiso con la preservación del medio ambiente, el mejoramiento de la calidad de vida en general y una gran responsabilidad social en el quehacer profesional (Universidad Tecnológica Nacional, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.3.2.4 Incumbencias Profesionales

El Diseño Curricular responde a las incumbencias profesionales vigentes de acuerdo con la Ordenanza N° 622/88. (Resolución Ministerial N° 593/91).-

- Participar en la toma de decisiones estratégicas de una organización y asesorar, en concordancia con las mismas acerca de las políticas de desarrollo de Sistemas de Información.
- Evaluar, clasificar y seleccionar proyectos de Sistemas de Información y evaluar y seleccionar alternativas de asistencia externa.
- Planificar, efectuar y evaluar los estudios de factibilidad inherentes a todo proyecto de Diseño de Sistemas de información y de modificación o reemplazo de los mismos así como los Sistemas de Computación asociados.
- Planificar, dirigir, ejecutar y controlar el relevamiento, análisis, diseño, desarrollo, implementación y prueba de Sistemas de Información.
- Evaluar y seleccionar los Sistemas de Programación disponibles con miras a su utilización en Sistemas de Información.
- Evaluar y seleccionar, desde el punto de vista de los Sistemas de Información, los equipos de procesamiento, comunicación y los Sistemas de Base.
- Organizar y dirigir el área de Sistemas: determinar el perfil de los recursos humanos necesarios y contribuir a su selección y formación.
- Participar en la elaboración de programas de capacitación para la utilización de Sistemas de Información.
- Determinar y controlar el cumplimiento de las pautas técnicas que rigen el funcionamiento y la utilización de recursos informáticos en cada organización.
- Elaborar métodos y normas a seguir en cuestiones de seguridad y privacidad de la información procesada y/o generada por los Sistemas de Información;

participar en la determinación de las acciones a seguir en esta materia y evaluar su aplicación.

- Elaborar métodos y normas a seguir en cuestión de salvaguardia y control, de los recursos, físicos y lógicos, de un Sistema de Computación; participar en la determinación de las acciones a seguir en esta materia y evaluar su aplicación.
- Desarrollar Modelos de Simulación, Sistemas Expertos y otros Sistemas Informáticos destinados a la resolución de problemas y asesorar en su aplicación.
- Realizar auditorías en áreas de Sistemas y Centros de Cómputos así como en los Sistemas de Información utilizados.
- Realizar arbitrajes, pericias y tasaciones referidas a los Sistemas de Información y a los medios de Procesamiento de Datos.
- Realizar estudios e investigaciones conducentes a la creación y mejoramiento de técnicas de desarrollo de Sistemas de información y nuevas aplicaciones de la tecnología informática existente.

3.3.3 Plan de estudio:

Primer Año:

- Análisis Matemático I
- Álgebra y Geometría Analítica
- Inglés I
- Matemática Discreta
- Sistemas y Organizaciones (Integradora)
- Algoritmo y Estructuras de Datos
- Arquitectura de las Computadoras
- Física I

Segundo Año:

- Análisis Matemático II
- Química
- Sintaxis y Semántica de los Lenguajes
- Física II
- Paradigmas de Programación

- Sistemas Operativos
- Análisis de Sistemas (Integradora)
- Sistemas de Representación

Tercer año:

- Comunicaciones
- Economía
- Gestión de Datos
- Probabilidades y Estadísticas
- Ingeniería y Sociedad
- Inglés II
- Matemática Superior
- Diseño de Sistemas (Integradora)
- Modelado de Procesos de Negocio
- Administración de Proyectos
- Base de Datos Avanzadas

Cuarto año:

- Investigación Operativa
- Legislación
- Simulación
- Redes de Información
- Teoría de Control
- Administración de Recursos (Integradoras)
- Ingeniería de Software
- Habilitación Profesional para Analista
- Programación Avanzada
- Informática Forense
- Informática Industrial
- Formación de Emprendedores
- Computación Paralela

Quinto año:

- Proyecto Final (Integradora)
- Inteligencia Artificial

- Administración Gerencial
- Sistemas de Gestión
- Aseguramiento de la Calidad de Software
- Comercio Electrónico
- Modelo de Gestión Normalizados
- Seguridad en Redes
- Ingeniería del Conocimiento
- Administración de sistemas operativos de red
- Comportamiento Organizacional
- Desarrollo de Software dirigido por Modelos
- Gobierno Electrónico
- Nuevas Tecnologías de redes
- Organización Industrial
- Sistemas de Transmisión de Datos
- Taller de Informática Forense
- Taller de Programación Avanzada (Universidad Tecnológica Nacional, consultado el día 20 de noviembre de 2018).

3.4 Comparación de las carreras

A partir del análisis exhaustivo de cada uno de los perfiles profesionales de las tres carreras observadas en el presente trabajo de investigación, se procederá a realizar una comparación entre las mismas, vinculando el perfil profesional de cada una de ellas y las materias que conforman el plan de estudios con la inteligencia emocional.

Cabe aclarar que, para la siguiente comparación se tomó como referencia el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On. El mismo divide la inteligencia emocional en cinco escalas principales: Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés y Animo General.

Desde una visión general, se puede observar que la principal diferencia se encuentra en el objeto de estudio. Las carreras de Psicopedagogía y Docencia de Educación Primaria tienen por objeto de estudio al sujeto, a la persona; en la carrera de Psicopedagogía el sujeto dentro de una relación uno a uno y en la carrera de Docencia de Educación Primaria el sujeto dentro de una situación grupal. Por su parte,

la carrera de Analistas e Ingeniería en Sistemas de Información tiene como objeto de estudio las organizaciones u operaciones de información.

En cuanto al análisis de los perfiles profesionales de las carreras investigadas, se puede observar que los Licenciados en Psicopedagogía poseen una formación que les permite participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de las áreas de educación, salud y trabajo. Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional, de la salud y del trabajo en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica. También está capacitado para realizar diagnósticos de los aspectos perturbados de una persona que comprometan su proceso de aprendizaje, y efectuar pronósticos de evolución, implementar estrategias específicas de rehabilitación, orientación y derivación destinados a promover procesos armónicos de aprendizaje.

Los Docentes de Educación Primaria desarrollan ciertas competencias para su desempeño profesional que le permiten analizar la problemática educativa del nivel primario sobre la base de conocimientos filosóficos, socio-histórico-culturales, psicológicos y pedagógico-didácticos; diseñar, organizar, implementar y evaluar estrategias pedagógico-didácticas para el desarrollo lógico, crítico, creativo y socio-afectivo de los estudiantes; mediar el proceso de aprendizaje de los estudiantes identificando tanto los factores que lo potencian, como las dificultades que lo obstaculizan y reflexionar crítica y sistemáticamente sobre la práctica profesional para profundizarla, identificar y gestionar acciones de inclusión educativa.

En cambio, los Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información cuentan con una sólida formación analítica que le permite la interpretación y resolución de problemas mediante el empleo de metodologías de sistemas y tecnologías de procesamiento de información. Pueden afrontar con solvencia el planeamiento, desarrollo, dirección y control de los sistemas de información. Además, poseen conocimientos que le permiten administrar los recursos humanos, físicos y de aplicación que intervienen en el desarrollo de proyectos de sistemas de información. Poseen capacidades que lo habilitan para el desempeño de funciones gerenciales acordes con su formación profesional.

A través de la observación de los planes de estudio, se puede visualizar que las carreras de Psicopedagogía y Docencia de Educación Primaria, al ser humanísticas cuentan con materias vinculadas con la salud mental y el aprendizaje.

En Psicopedagogía, se pueden mencionar las siguientes: Pedagogía, Psicología del Desarrollo, Evaluación Psicopedagógica, Didáctica y Currículo,

Aprendizaje y Contextos Socioculturales, Educación y Diversidad, Clínica Psicopedagógica y Aprendizaje y Evaluación Neurocognitiva.

En la carrera de Docencia se pueden nombrar las siguientes: Psicología Educacional, Sujetos de la Educación Primaria, Pedagogía, Promoción de la Salud, Didácticas, Sociología de la Educación, y Alfabetización Inicial.

En el caso de la carrera de Analistas e Ingeniería en Sistemas de Información sus materias se encuentran más vinculadas con las organizaciones u operaciones de información. Algunas de ellas son: Sistemas y Organizaciones, Algoritmo y Estructuras de Datos, Arquitectura de las Computadoras, Paradigmas de Programación, Sistemas Operativos, Gestión de Datos, Ingeniería de Software, Informática Industrial y Administración de sistemas operativos de red.

En síntesis, el análisis realizado con anterioridad permite visualizar cómo las carreras humanísticas se vinculan más con las habilidades de la escala de inteligencia interpersonal, en contraposición a la carrera de Analistas e Ingeniería en Sistemas de Información que se relaciona más con las habilidades de la escala de inteligencia intrapersonal, que hacen referencia al desarrollo personal.

II. FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1: Marco metodológico

1.1 Tipo y nivel de investigación

El presente trabajo es por su carácter cuantitativo, debido a que se encuentra centrado en aspectos objetivos susceptibles de cuantificación. Según Hernández Sampieri el “enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar una hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández Sampieri, 2010, p.4). El alcance de la misma es descriptivo debido a que pretende medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Ibídem, p. 92).

En lo referente a la vinculación con la solución de problemas prácticos, se trata de una investigación pura o básica, ya que busca conocer la realidad pero no intervenir en ella para modificarla (Sabino, 1996, p. 60).

En función del tipo de datos recogidos, es una investigación de campo porque los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador. Estos datos, obtenidos directamente de la experiencia empírica son llamados primarios; es decir, son datos de primera mano, originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza (Sabino, 1996, p. 95). Además, dicha investigación responde a un diseño de encuestas, al requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos (Ibídem, p.108).

Por su amplitud, es una investigación macro sociológica (<30), y desde el punto de vista de su alcance temporal es de tipo seccional sincrónica, pues se toma en un momento específico, en un tiempo único de la situación de investigación (Hernández Sampieri, 2010).

1.2 Objetivos

Con la presente investigación se pretende lograr los siguientes propósitos:

- ✓ Evaluar el grado de desarrollo de la inteligencia emocional en profesionales de Psicopedagogía, Docentes de Educación Primaria y Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información.
- ✓ Analizar la presencia o ausencia de semejanzas y diferencias en el desarrollo de la inteligencia emocional entre las poblaciones evaluadas.

1.3 Hipótesis

Hipótesis General: Existe un vínculo positivo entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el tipo de profesión que se ejerce.

Hipótesis de investigación: Existen diferencias en el desarrollo de la inteligencia emocional entre profesionales de psicopedagogía, docentes de educación primaria y analistas e ingenieros en sistemas de información.

Hipótesis nula: No existe vínculo entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el tipo de profesión que se ejerce.

Hipótesis alternativa: Los profesionales de carreras humanísticas que desde su formación trabajan con aspectos referidos a la inteligencia emocional y su ejercicio profesional involucra el trabajo con el aprendizaje y la salud mental de las personas, podrían tener un desarrollo diferente de la inteligencia emocional, en comparación con los profesionales de carreras técnicas que no cuentan con esa formación y cuyo ejercicio profesional supone un contacto indirecto con personas.

1.4 Diseño de investigación

Hernández Sampieri define el término diseño como “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, 2010, p. 128).

En este estudio se utiliza un diseño no experimental, transversal y descriptivo.

Es no experimental, debido a que es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. No se genera ninguna situación, sino que se observan

situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza (Hernández Sampieri, 2010, p. 152).

Es transversal, ya que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri, 2010, p. 154).

Es un estudio descriptivo, porque tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población (Hernández Sampieri, 2010, p. 155).

1.5 Operacionalización de variables

En la presente investigación la unidad de observación son profesionales de Psicopedagogía, Docentes de Educación Primaria y Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información.

Las dos variables del presente estudio son la inteligencia emocional y los profesionales.

El desarrollo de la inteligencia emocional se evaluó a través del Inventario de Cociente Emocional EQ-i, de Bar-On, adaptada por Dupertuis y Moreno, en 1996. Luego se observaron las diferencias y semejanzas en la inteligencia emocional según la profesión que se ejerce.

Seguidamente, se detallan las variables mencionadas:

VARIABLES	Coeficiente Emocional	Escalas	Subescalas	Instrumento
		Inteligencia Intrapersonal	-Comprensión emocional de sí mismo -Asertividad -Autoconcepto -Autorrealización -Independencia	Inventario de Cociente Emocional EQ-i de Bar-On
		Inteligencia Interpersonal	-Empatía -Relaciones Interpersonales -Responsabilidad Social	Inventario de Cociente Emocional EQ-i de Bar-On
		Manejo del estrés	-Tolerancia al estrés -Control de impulsos	Inventario de Cociente Emocional EQ-i de Bar-On
		Adaptabilidad	-Solución de problemas -Prueba de la realidad -Flexibilidad	Inventario de Cociente Emocional EQ-i de Bar-On
		Humor	-Felicidad -Optimismo	Inventario de Cociente Emocional EQ-i de Bar-On
	Profesiones	Categorías		
	Psicopedagogía	Docencia de Educación Primaria	Analista e Ingeniería en Sistemas de Información	

1.6 Muestra

Según Hernández Sampieri la muestra es “un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y que deben ser representativos de ésta” (Hernández Sampieri, 2010, p. 173).

En el presente estudio, la muestra estuvo conformada por 45 personas, de edades que oscilan entre los 25 y 50 años. Del total de la muestra: 15 son profesionales de Psicopedagogía, 15 Docentes de Educación Primaria y 15 profesionales de Analista e Ingeniería en Sistemas de Información, de la provincia Mendoza, Argentina. En cuanto al sexo, 33 son mujeres y 12 son varones, lo que constituye el 73,3% y el 26,7% de la muestra, respectivamente.

El método de muestreo es no probabilístico o dirigida de tipo intencional. Las muestras no probabilísticas o dirigidas son “un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández Sampieri, 2010, p.176). La selección es arbitraria y sin formalidades y la elección de los casos depende del criterio del investigador. Los criterios empleados fueron:

Criterios de inclusión:

- Edades superiores a 25 años (la misma se estableció con el objetivo de que los sujetos posean una cierta experiencia en el ejercicio de la profesión).
- Ser profesionales de las carreras de Psicopedagogía, Docencia de Educación Primaria y Analista e Ingeniería en Sistemas de Información.

Criterios de exclusión:

En cuanto a la consideración de las respuestas dadas en el Inventario de Cociente Emocional:

- Elegir la alternativa de respuesta una, dos o tres al ítem 133.
- El 6% de ítems omitidos, sin considerar el 133.
- Un resultado mayor a 12 en el índice de inconsistencia.
- Un cociente emocional de 130 o más en Impresión Positiva y Negativa.

1.7 Recolección de datos e instrumento

Para la recolección de datos se confeccionó un formulario digital utilizando la herramienta google forms, el cual fue enviado mediante correo electrónico y whatsapp a distintas personas, de las cuales se tenía referencia de encontrarse ejerciendo la profesión de Psicopedagogía, Docencia de Educación Primaria y Analista o Ingeniería en Sistemas de Información.

En dicho formulario se pidió a las personas que indicaran edad, sexo, profesión que ejercían y cantidad de años de recibido.

En cuanto al periodo de tiempo durante el cual se recogieron los datos, los formularios se fueron enviando y recibiendo en un lapso de tres meses (septiembre a noviembre de 2018).

1.7.1 Descripción

Para evaluar la inteligencia emocional de los profesionales de Psicopedagogía, Docentes de Educación Primaria y Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información se utilizó el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Reuven Bar-On (1996).

El inventario de Cociente Emocional desarrollado por Bar-On consiste en una prueba de autoinforme que evalúa la inteligencia emocional. El autor la define como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno.

La prueba ha sido traducida y aplicada a poblaciones de diferentes idiomas (español, francés, alemán, suizo, africano, hebreo y otros) demostrando su utilidad y aplicabilidad transcultural.

Es adecuada para individuos de 16 años a más. Se requiere de 30 a 40 minutos para completar la tarea, sin embargo no existen límites de tiempo impuestos.

Este instrumento consta de 133 afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar o actuar. El sujeto debe leer atentamente todas las afirmaciones y decidir en qué medida cada una de ellas describe, o no, su verdadero modo de ser. Existen cinco posibilidades de respuesta: 1=*Rara vez*, 2=*Pocas veces*, 3=*Algunas veces*, 4=*Muchas veces*, 5=*Muy frecuentemente o siempre*.

A continuación se describen los factores y se mencionan las subescalas que componen el instrumento:

- 1) *Escala intrapersonal*: evalúa la capacidad para captar y entender las propias emociones, sentimientos e ideas. Incluye las siguientes subescalas:

- (a) *comprensión emocional de sí mismo*, (b) *asertividad*, (c) *autoconcepto*, (d) *autorrealización* y (e) *independencia*.
- 2) *Escala interpersonal*: hace referencia a la habilidad para estar en contacto y entender las emociones y sentimientos de los demás. Las subescalas que integran este factor son: (a) *empatía*, (b) *relaciones interpersonales* y (c) *responsabilidad social*.
- 3) *Escala de adaptabilidad*: se refiere a la habilidad para ser flexible y modular las emociones con relación a las situaciones. Las subescalas que la integran son: (a) *solución de problemas*, (b) *prueba de realidad* y (c) *flexibilidad*.
- 4) *Escala de manejo del estrés*: evalúa la capacidad para enfrentar las situaciones estresantes y el control de las emociones. Integran este factor las subescalas: (a) *tolerancia al estrés* y (b) *control de impulsos*.
- 5) *Escala de humor general*: mide la capacidad para tener una perspectiva positiva de la vida y poder disfrutar de ella con un sentimiento de satisfacción y bienestar general. La escala está integrada por las subescalas (a) *felicidad* y (b) *optimismo*.

1.7.2 Justificación estadística

Diversos estudios de confiabilidad y validez sobre el I-CE, han sido llevados a cabo a través de los años (Bar-On, 1996). Los resultados confirman que el I-CE es una medición confiable y válida de la Inteligencia Emocional.

-Confiabilidad:

Los estudios de confiabilidad ejecutados sobre el I-CE se han centrado en la consistencia interna y la confiabilidad re-test. Los coeficientes alfa promedio de Cronbach son altos para casi todas las subescalas, el más bajo .69 fue para Responsabilidad social y el más alto, .86 para Comprensión de sí mismo.

Con relación a la confiabilidad retest, Bar-On (1997) refiere a que la estabilidad del I-CE a través del tiempo revela un coeficiente de estabilidad promedio de .85 después de un mes y de .75 después de 4 meses. Estos valores significan que hay una buena consistencia en los hallazgos, de una administración a la siguiente, pero el grado de correlación no es muy alto como para sugerir que la inteligencia emocional social sea permanente (estable).

-Validez:

Nueve tipos de estudio de validación: validez de contenido, aparente, factorial, de constructo, convergente, divergente, de grupo-criterio, discriminante y validez predictiva han sido realizados en seis países en los últimos 17 años.

En general, los hallazgos de las diversas fuentes de validación, reflejan la consistencia de las conceptualizaciones del autor de inteligencia social y emocional y sus definiciones de los subcomponentes del I-CE. Las correlaciones son moderadas y van desde coeficientes de correlación aproximadamente de .30 a coeficientes de .70. Los resultados sugieren que los subcomponentes del I-CE, se traslapan de modo razonable con otras pruebas, pero aun así denotan una clara distinción (Ugarriza, 2001, p. 151).

El análisis factorial fue aplicado a los datos para examinar la estructura de los subcomponentes del I-CE (estructura factorial) y justificar empíricamente la propuesta teórica. Es una manera estadística de examinar si los resultados reúnen lógicamente los principales factores que se piensa que están relacionados con las habilidades emocionales y sociales (por ejemplo, ver si los componentes factoriales de la estructura de la inteligencia no cognitiva se corrobora estadísticamente).

Se aplicó un análisis factorial a los ítems para lograr una mayor comprensión del I-CE y del concepto sobre el cual se basaba el inventario (inteligencia no cognitiva). Se llevaron a cabo diversos procedimientos de análisis de factores, tanto exploratorios como confirmatorios, para dar mayor solidez al proceso de desarrollo del inventario y para examinar la composición teórica de las diversas escalas y, por lo tanto, la validez de constructo del I-CE.

Los hallazgos fueron consistentes para los varones y las mujeres y a través de las edades, lo cual brinda apoyo para la noción de que el factor cociente emocional general (CEG) consta de cinco factores compuestos, los que a su vez pueden dividirse en 15 subcomponentes. Así se concluye que existe suficiente evidencia empírica que apoya la estructura 1-5-15 del I-CE, significando que este inventario mide una buena estructura jerárquica de la inteligencia no cognitiva.

Dupertuis y Moreno (1996) realizaron la adaptación al español del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On, la cual fue sometida al análisis de fiabilidad y validez. Esta prueba fue aplicada a una muestra de 300 sujetos y luego sus resultados fueron comparados con los obtenidos con muestras de otros países. Las pruebas de confiabilidad del EQ-i en la versión castellana hasta el momento han sido satisfactorias y similares a las obtenidas en la versión original.

1.7.3 Evaluación e interpretación de las respuestas

Como se explicó en el punto 1.7.1, el Inventario de Cociente Emocional consta de 133 afirmaciones, con cinco posibilidades de respuesta: 1=*Rara vez*, 2= *Pocas veces*, 3=*Algunas veces*, 4=*Muchas veces*, 5=*Muy frecuentemente o siempre*.

A continuación, se detallará el procedimiento seguido para calcular el Cociente Emocional a partir de las respuestas del cuestionario.

En primer lugar, se obtuvo el puntaje directo de las 15 subescalas. Para ello se sumaron los valores absolutos de las respuestas, teniendo en cuenta el valor positivo o negativo del ítem. Cuando el ítem fue positivo, la puntuación que le correspondió fue la misma que aparece en la respuesta del examinado y cuando el ítem fue negativo la puntuación que le correspondió fue la opuesta:

	<u>Ítem positivo</u>		<u>Ítem negativo</u>								
Respuesta del examinado ▶	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Puntaje asignado —————▶	1	2	3	4	5		5	4	3	2	1

Luego se calcularon los puntajes directos de las 5 escalas compuestas. Para ello se utilizaron los puntajes directos de las 15 subescalas previamente calculados.

Para: la Escala A “Intrapersonal” (Comprensión emocional de sí mismo, Asertividad, Autoconcepto, Autorrealización e Independencia), la Escala C “Adaptabilidad” (Solución de problemas, Prueba de realidad y Flexibilidad), la Escala D “Manejo del estrés” (Tolerancia al estrés y Control de los impulsos) y la Escala E “Ánimo general” (Felicidad y Optimismo) se sumaron los puntajes directos de las subescalas que corresponden a cada uno de ellas. Estos resultados fueron anotados en la hoja de perfiles del ICE de Bar-On, en los casilleros correspondientes.

Para la escala B “Interpersonal” (Relaciones interpersonales, Responsabilidad social y Empatía), el procedimiento fue en primer lugar sumar las subescalas que le corresponden. Una vez realizada la suma, se le restó las puntuaciones obtenidas en los siguientes ítems de la subescala Empatía: 55, 61, 72, 98 y 119. Esta resta se debe al hecho de que en esta escala compuesta hay 5 ítems que pertenecen simultáneamente a 2 subescalas, pero para obtener el puntaje directo sólo se le debe contabilizar una vez. Este resultado fue anotado en la hoja de perfiles del ICE de Bar-On, en el casillero correspondiente.

Para obtener el puntaje directo del CE total, se utilizaron los puntajes directos de las 5 escalas compuestas, previamente calculados. Como primer paso se sumaron los

cinco puntajes directos de las escalas compuestas. Una vez realizada la suma se restaron las puntuaciones obtenidas en los siguientes ítems: 11, 20, 23, 31, 35, 62, 88 y 108. Esta resta se debe al hecho de que en el ICE de Bar-On hay algunos ítems que simultáneamente pertenecen a dos escalas, pero para obtener el puntaje directo del CE total, solo se le debe contabilizar una vez. Este resultado fue anotado en la hoja de perfiles del ICE de Bar-On en el casillero correspondiente.

Una vez calculados los puntajes directos se procedió a obtener los puntajes estándar para las subescalas, las escalas compuestas y el CE total.

Niveles de interpretación de los resultados:

- Debajo de 70: Marcadamente baja, capacidad inusualmente deteriorada, necesita mejorar.
- 70-79: Muy baja capacidad emocional, necesita mejorar.
- 80-89: Baja, capacidad emocional subdesarrollada, necesita mejorar.
- 90-109: Promedio, capacidad emocional adecuada.
- 110-119: Alta, capacidad emocional bien desarrollada.
- 120-129: Muy alta, capacidad emocional extremadamente bien desarrollada.
- 130 o más: Marcadamente alta, capacidad emocional inusualmente bien desarrollada.

1.8 Tratamiento estadístico

Los datos de investigación se procesaron a través de Excel. En dicha planilla, se registraron las puntuaciones logradas por cada profesional, evaluado en las 15 subescalas y las 5 escalas del Inventario.

A continuación, se realizó un análisis del CE promedio de cada escala y subescala obtenido en cada profesión. Por último, se compararon las tres carreras evaluadas para analizar la presencia o ausencia de semejanzas y diferencias en el desarrollo de la inteligencia emocional.

CAPÍTULO 2: Presentación y discusión de los resultados

2.1 Análisis y procesamiento de los datos

Se efectuó una estadística de las respuestas dadas por los profesionales de Psicopedagogía, Docentes de Educación Primaria y Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información. Para la evaluación se utilizó el cuestionario sobre inteligencia emocional de Bar-On (I-CE) y se realizó un análisis descriptivo de las variables del mismo.

La muestra tomada se conformó por un total de 45 personas de las cuales 33 fueron de sexo femenino, es decir el 73% y las 12 restantes de sexo masculino que representaron el 27% de la muestra.

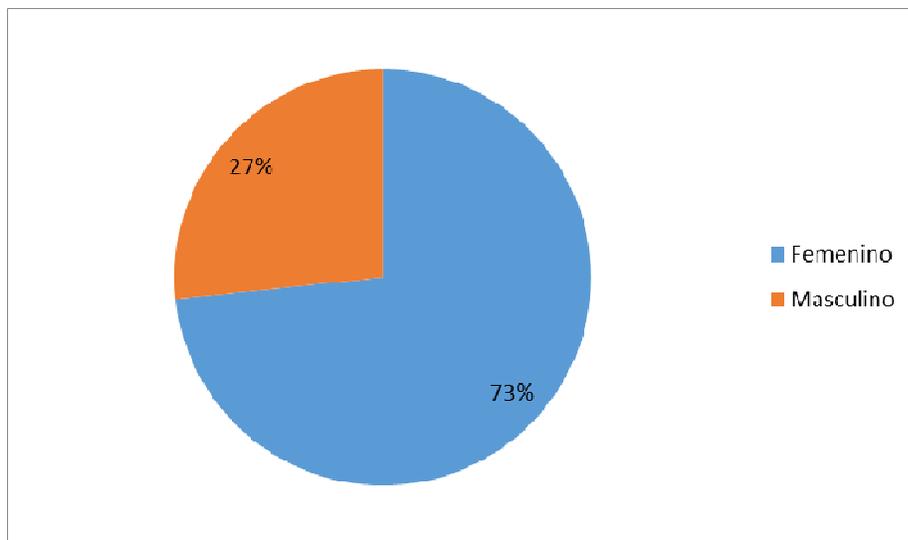


Gráfico 1. Porcentaje de mujeres y varones que conforman la muestra.

Del total de la muestra, el 33,3% (15 sujetos) son profesionales de psicopedagogía, el 33,3% (15 sujetos) son docentes de educación primaria y el 33,3% (15 sujetos) son profesionales de analista e ingeniería en sistemas de información.

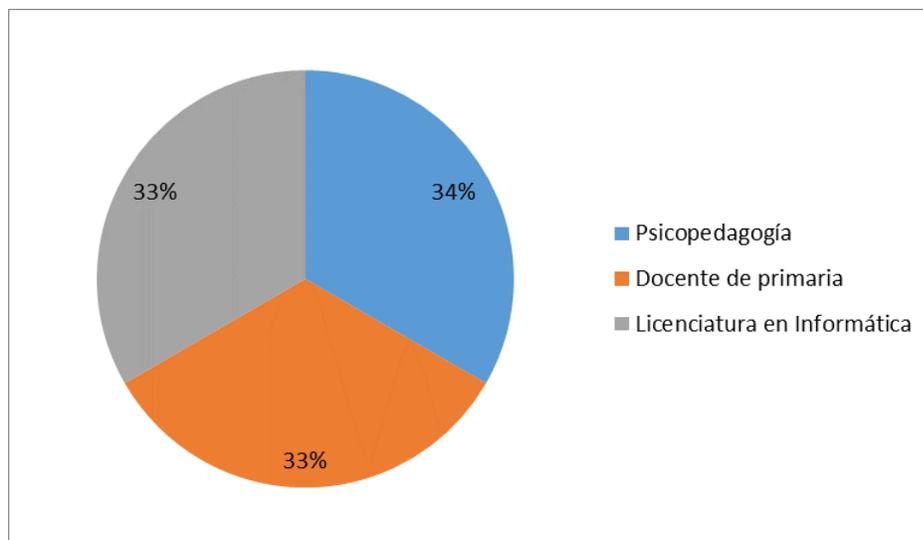


Gráfico 2. Porcentaje de las personas encuestadas según las profesiones.

Los rangos de edades de los sujetos evaluados oscilan entre los 25 y 50 años. Del total de la muestra, el 33% equivalente a 15 sujetos, se encuentran en el rango de 25 a 29 años, un 20% equivalente a 9 sujetos entre 30 a 34 años, un 9% equivalente a 4 sujetos entre 35 a 39 años, un 9% equivalente a 4 sujetos entre 40 a 44 años, un 9% equivalente a 4 sujetos entre 45 a 49 años y un 20% equivalente a 9 sujetos de 50 años o más.

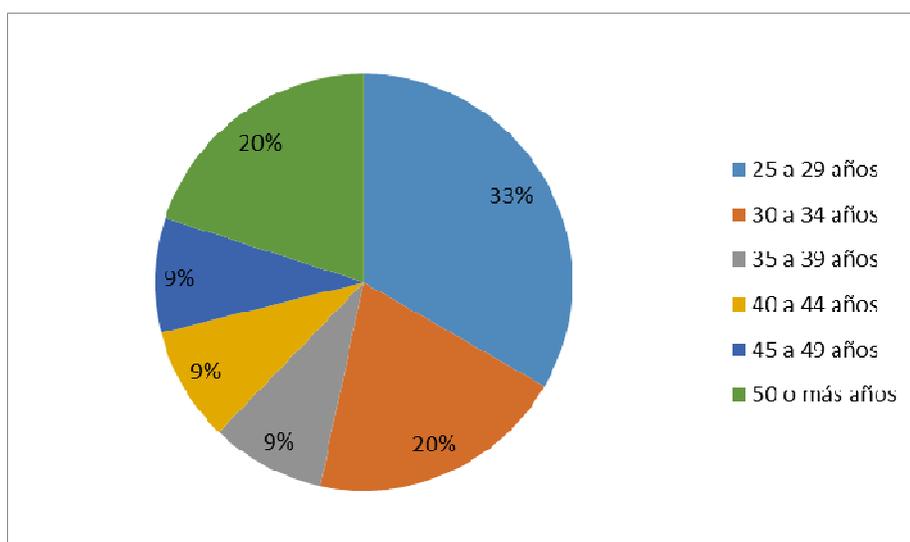


Gráfico 3. Porcentaje de rango de edades de los sujetos.

Respecto de los años de ejercicio de la profesión de las personas incluidas en la muestra, el 47% equivalente a 21 sujetos, se encuentran entre 0 a 5 años, el 15% equivalente a 7 sujetos entre 6 a 10 años, el 9% equivalente a 4 sujetos entre 11 a 15 años, el 16% equivalente a 7 sujetos entre 16 a 20 años, el 13% equivalente a 6 sujetos entre 21 años o mas.

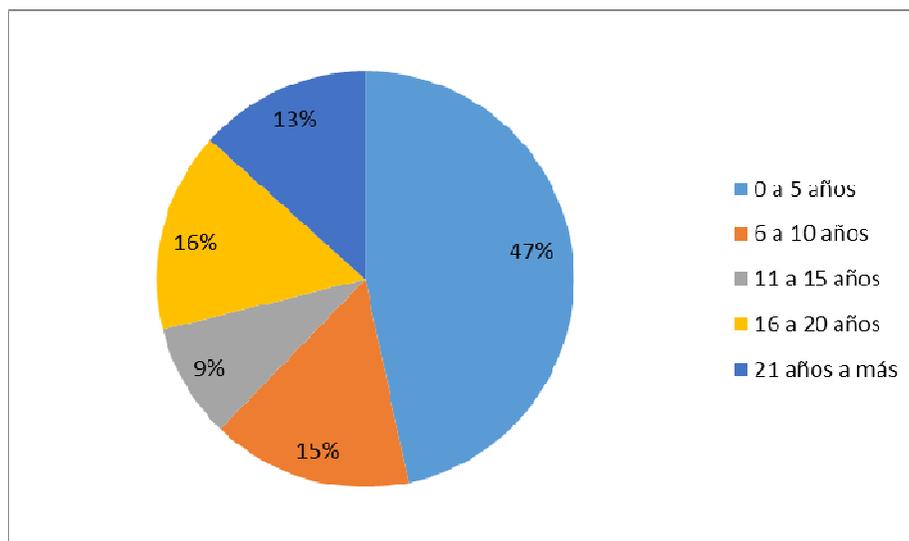


Gráfico 4. Porcentaje de los años de ejercicio de la profesión de las personas encuestadas.

A continuación, se exponen los resultados de los datos obtenidos a partir del instrumento de evaluación.

Se efectuó un análisis del promedio obtenido en las 5 escalas y las 15 subescalas que conforman el inventario presentado a profesionales de Psicopedagogía, Docentes de Educación Primaria y Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información.

Para exponer los resultados obtenidos se agruparán de acuerdo a cada una de las profesiones evaluadas. Las características descritas en cada escala y subescala se tomaron del Inventario de Cociente Emocional de Reuven Bar-On.

2.1.1 Licenciados en Psicopedagogía

En la escala Intrapersonal (CIA), compuesta por las subescalas Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR) e Independencia (IN) el Cociente Emocional (CE) promedio obtenido por los profesionales de Psicopedagogía es 99; lo que indica que los mismos están en

contacto con sus sentimientos, se sienten bien consigo mismo y son positivos con respecto a lo que están desempeñando en su vida. Son capaces de expresar sus sentimientos, son fuertes e independientes, y experimentan confianza en la realización de sus ideas y creencias.

El CE promedio obtenido en la escala Interpersonal (CIE), conformada por las subescalas Relaciones Interpersonales (RI), Responsabilidad Social (RS) y Empatía (EM), es 106. Este puntaje pone de manifiesto que dichos profesionales son responsables y confiables, poseen buenas habilidades sociales; es decir, entienden, interactúan y se relacionan adecuadamente con otros individuos, logrando un adecuado trabajo en equipo.

El CE promedio correspondiente a la escala Adaptabilidad (CAD), compuesta por las subescalas Solución de problemas (SP), Prueba de realidad (PR) y Flexibilidad (FL) es 110, lo que expresa un nivel alto de desarrollo en esta escala. Son por lo general flexibles, realistas, efectivos para entender situaciones problemáticas, y hábiles para llegar a soluciones adecuadas. Son personas que pueden encontrar buenas formas para manejar las dificultades diarias.

En la escala Manejo del estrés (CEM), integrada por las subescalas Tolerancia al estrés (TE) y Control de los impulsos (CI), el CE promedio es 112, lo que refleja un nivel alto de desarrollo en esta escala. Esto podría vincularse con buena capacidad para resistir el estrés sin “desmoronarse” o perder el control. Demuestran por lo general ser tranquilos, rara vez impulsivos y pueden trabajar bien bajo presión. Por lo tanto, pueden realizar labores que provocan tensión o ansiedad o que involucran cierto peligro.

El CE promedio obtenido en la escala de Ánimo general (CAG), conformada por las subescalas Felicidad (FE) y Optimismo (OP), es 107, expresando que dichos profesionales son personas alegres, positivas y optimistas que saben cómo disfrutar de la vida. Además de ser un elemento esencial para la interacción con otros individuos, es un componente motivacional que influye en la habilidad para solucionar los problemas y para ser tolerantes al estrés.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en las 15 subescalas.

En la subescala Comprensión emocional de sí mismo (CM) el CE promedio obtenido es 103, reflejando que los Licenciados en Psicopedagogía tienen una adecuada capacidad de entrar en contacto con sus propios sentimientos y emociones, interpretando tanto lo que sienten como el porqué de esos sentimientos.

El CE promedio correspondiente a la subescala de Asertividad (AS) es 91, lo que muestra que los profesionales son capaces de expresar adecuadamente sus

sentimientos, pensamientos y creencias y de defender sus derechos de una forma no destructiva.

En la subescala Autoconcepto (AC) el CE promedio obtenido es 97, lo que revela que los Licenciados en Psicopedagogía poseen una adecuada capacidad para aceptarse y respetarse a sí mismo. Tienen un buen sentimiento de autoestima, se sienten plenos y satisfechos consigo mismos.

El CE promedio en la subescala Autorealización (AR) es 110, lo que indica un nivel alto de desarrollo en esta escala. Esto podría relacionarse con buena capacidad para desarrollar el propio potencial y formar parte de proyectos, que conducen a vidas significativas, valiosas y plenas. Los Licenciados en Psicopedagogía comprenden cuáles son sus metas, a dónde se dirigen y por qué.

El CE correspondiente a la escala Independencia (IN) es 90, lo que muestra que, en promedio, dichos profesionales pueden confiar en sí mismos, ser autónomos e independientes en su forma de pensar y actuar.

En la subescala Relaciones interpersonales (RI) el CE promedio es 107, manifestando que los profesionales evaluados tienen una adecuada capacidad para establecer relaciones mutuamente satisfactorias, capacidad de dar y recibir afecto, así como también de tener relaciones íntimas con otros.

En la subescala Responsabilidad Social (RS) se obtuvo un CE promedio de 106. Este puntaje indica que son personas cooperadores, colaboradores y miembros constructivos de sus grupos sociales. Actúan responsablemente, aun cuando no obtengan beneficios personales.

El CE correspondiente a la subescala Empatía (EM) es de 104. Dicho puntaje refleja que los profesionales en Psicopedagogía son, en promedio, conscientes de los sentimientos de los demás y valoran dichos sentimientos, es decir, son sensibles a lo que las otras personas sienten y pueden entender la causa de ese sentimiento.

En la subescala Solución de problemas (SP) el CE promedio es 117, lo que refleja un nivel alto de desarrollo en esta escala. Esto podría vincularse con una buena capacidad de reconocer y definir problemas, así como de generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Intentan resolver los problemas en lugar de evitarlos.

El CE promedio de la subescala Prueba de realidad (PR) es 109, manifestando que los Licenciados en Psicopedagogía son capaces de evaluar la correspondencia entre lo que experimentan (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo), a menudo son descritos como personas realistas, “con los pies en la tierra” y

“sintonizan” con su entorno. Por lo general, examinan activamente las situaciones, antes de adoptar una actitud pasiva e ingenua.

En la subescala Flexibilidad (FL) el CE promedio es 99, reflejando una adecuada capacidad para ajustar emociones, sentimientos, pensamientos y comportamientos a situaciones y condiciones cambiantes.

En la subescala Tolerancia al estrés (TE) el CE promedio es 98, lo que manifiesta una adecuada capacidad de resistir los eventos adversos y las situaciones llenas de tensión sin “desmoronarse”. Por lo general, son capaces de enfrentar la tensión, activa y positivamente, con calma y sin sobresaltarse o sentir ansiedad.

En la subescala Control de impulsos (CI), el CE promedio es 123. Este puntaje indica un nivel muy alto de desarrollo en esta escala, reflejando que los psicopedagogos poseen una capacidad extremadamente desarrollada para resistir o demorar los propios impulsos y controlar las tentaciones. Rara vez se impacientan, sobresaltan o pierden el control.

El CE promedio de la subescala Felicidad (FE) es 109, lo que indica que los profesionales evaluados son capaces de sentirse satisfechos, disfrutar verdaderamente de la compañía de los otros y disfrutar de los placeres de la vida. Demuestran una disposición siempre feliz y son individuos agradables para estar con ellos.

Por último, en la subescala Optimismo (OP) el CE promedio obtenido es 103, lo que expresa una adecuada capacidad de buscar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud optimista, aun cuando se les presenten adversidades.

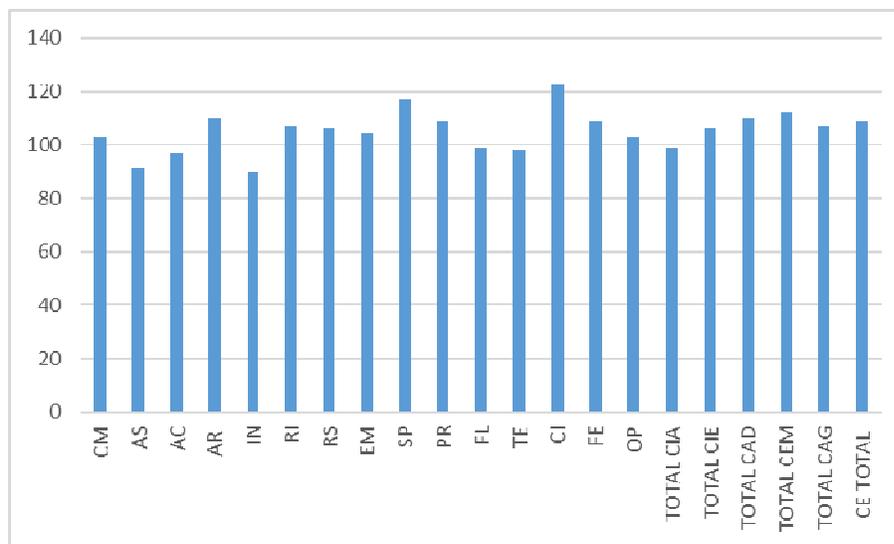


Gráfico 5. Promedios de CE obtenido en las 15 subescalas por los Licenciados en Psicopedagogía.

2.1.2 Docentes de Educación Primaria

En la escala Intrapersonal (CIA) el CE es 94, lo que refleja que los profesionales, en promedio, poseen una adecuada capacidad para estar en contacto con sus sentimientos, para sentirse bien consigo mismo y ser positivos con respecto a lo que están desempeñando en su vida.

El CE promedio obtenido en la escala Interpersonal (CIE) es 105, lo que manifiesta que dichos profesionales son personas responsables y confiables, poseen buenas habilidades sociales, es decir, entienden, interactúan y se relacionan adecuadamente con otros individuos, logrando un óptimo nivel de trabajo en equipo.

En la escala Adaptabilidad (CAD) el CE promedio obtenido es 106, lo que muestra que los docentes son por lo general flexibles, realistas, efectivos al entender situaciones problemáticas, así como competentes para llegar a soluciones adecuadas. Son personas que pueden encontrar buenas formas para manejar las dificultades diarias.

En la escala Manejo del estrés (CEM) el CE promedio es 108, demostrando que los docentes poseen una adecuada capacidad para resistir la tensión sin “desmoronarse” o perder el control. Por lo tanto, pueden realizar labores que provocan tensión o ansiedad o que involucran cierto peligro.

El CE promedio obtenido en la escala de Ánimo general (CAG) es 105, lo que refleja que los profesionales de Docencia en Educación Primaria son personas alegres, esperanzadas y optimistas que saben cómo disfrutar de la vida. Además de ser un elemento esencial al momento de interactuar con otros individuos, esta cualidad es un componente motivacional influyente en la solución de problemas y la tolerancia a la tensión.

Seguidamente, se detallan los resultados obtenidos en las 15 subescalas.

En la subescala Comprensión emocional de sí mismo (CM), el CE promedio obtenido es 95, lo que indica que los docentes poseen una adecuada capacidad de entrar en contacto con sus propios sentimientos y emociones, entendiendo tanto lo que sienten como el porqué de esos sentimientos.

El CE promedio alcanzado en la subescala de Asertividad (AS) es 92, lo que expresa que dichos profesionales poseen una adecuada capacidad para expresar sus sentimientos, pensamientos y creencias y para defender sus derechos de una forma no destructiva.

En la subescala Autoconcepto (AC) el CE promedio es 92. Este puntaje revela que los docentes poseen una adecuada capacidad para aceptarse y respetarse a sí

mismos. Tienen un buen sentimiento de autoestima, se sienten plenos y satisfechos consigo mismos.

En la subescala Autorealización (AR) el CE promedio de 102, manifiesta una adecuada capacidad de desarrollar el propio potencial y de formar parte de proyectos, que conducen a vidas significativas, valiosas y plenas. Este puntaje refleja que los docentes saben cuáles son sus metas, a dónde se dirigen y por qué.

El CE obtenido en la escala Independencia (IN) es 92, lo que refleja que los profesionales evaluados poseen una adecuada capacidad para confiar en sí mismas, para ser autónomas e independientes en su forma de pensar y actuar.

En la subescala Relaciones interpersonales (RI) se obtuvo un CE promedio de 103, lo que indica que los docentes tienen una adecuada capacidad para establecer relaciones mutuamente satisfactorias, capacidad de dar y recibir afecto, así como también de tener relaciones íntimas con otros.

En la subescala Responsabilidad Social (RS) el CE promedio es 108. Dicho puntaje muestra que son personas cooperadoras, colaboradoras y miembros constructivos de sus grupos sociales. Con frecuencia, son descritos como responsables y confiables.

El CE promedio de la subescala Empatía (EM) es 103, el mismo refleja que los profesionales evaluados son conscientes de los sentimientos de los demás y valoran dichos sentimientos, es decir, son sensibles a lo que las otras personas sienten y pueden entender la causa de ese sentimiento

En la subescala Solución de problemas (SP) el CE promedio es 108, lo que indica que los docentes poseen una adecuada capacidad de reconocer y definir problemas, así como de generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Intentan resolver los problemas en lugar de evitarlos.

El CE promedio correspondiente a la subescala Prueba de realidad (PR) es 106, manifestando que los profesionales docentes son capaces de evaluar la correspondencia entre lo que experimentan (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo), a menudo son descritos como personas realistas, “con los pies en la tierra” y “sintonizan” con su entorno. Por lo general, examinan activamente las situaciones, antes de adoptar una actitud pasiva e ingenua.

En la subescala Flexibilidad (FL) el CE promedio es 100, expresando una adecuada capacidad para ajustar emociones, sentimientos, pensamientos y comportamientos a situaciones y condiciones cambiantes.

El CE promedio de la subescala Tolerancia al estrés (TE) es 98, lo que manifiesta una adecuada capacidad de resistir los eventos adversos y las situaciones

llenas de tensión sin “desmoronarse”, por lo general, son capaces de enfrentar la tensión, activa y positivamente, con calma y sin sobresaltarse o sentir ansiedad.

En la subescala Control de impulsos (CI) el CE promedio es 114, lo que refleja un nivel alto de desarrollo en esta escala. Esto podría relacionarse con una elevada capacidad de resistir o demorar los propios impulsos y controlar las tentaciones. Estos profesionales rara vez se impacientan, sobresaltan o pierden el control.

En la subescala Felicidad (FE), el CE promedio logrado es 107, manifestando una adecuada capacidad de sentirse satisfecho con la propia vida, disfrutar verdaderamente de la compañía de los otros y valorar los placeres de la vida. Los docentes evaluados tienen una disposición feliz y se manifiestan como individuos agradables con los cuales estar.

En la última subescala, Optimismo (OP), el CE promedio obtenido es de 100, lo que muestra una adecuada capacidad de buscar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aún sí enfrentan adversidades.

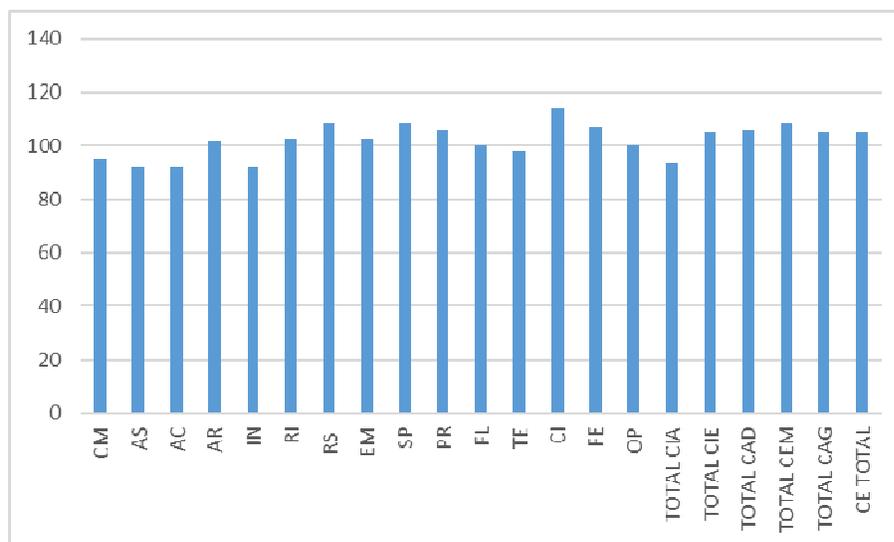


Gráfico 6. Promedio de CE obtenido en las 15 subescalas por los Docentes evaluados.

2.1.3 Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información

El CE promedio correspondiente a la escala Intrapersonal (CIA) es 88, reflejando que los Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información podrían poseer una baja capacidad para estar en contacto con sus sentimientos, para sentirse bien consigo mismo y ser positivos con respecto a lo que están desempeñando en su vida.

En la escala Interpersonal (CIE) el CE promedio obtenido es 83. Este puntaje refleja un bajo nivel de desarrollo en esta escala. Esto podría relacionarse con una baja capacidad para entender, interactuar y relacionarse adecuadamente con otros individuos, es decir, manifiestan dificultades en sus habilidades sociales y en el trabajo en equipo.

En la escala Adaptabilidad (CAD) el CE promedio es 100. Este puntaje pone de manifiesto que es posible que los profesionales evaluados sean capaces de adecuarse a las exigencias del entorno, examinando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Son en general flexibles, realistas, efectivos para entender situaciones problemáticas, y hábiles para llegar a soluciones adecuadas. Son personas que pueden encontrar buenas formas para manejar las dificultades diarias.

En la escala Manejo del estrés (CEM) el CE promedio es 103, reflejando que los Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información serían capaces de resistir el estrés sin “desmoronarse” o perder el control. En general son tranquilos, rara vez impulsivos y trabajan bien bajo presión. Por lo tanto, podrían realizar labores que provocan tensión o ansiedad o que involucran cierto peligro.

El CE obtenido en la escala Ánimo general (CAG) es 94, lo que indica que es posible que los profesionales, en promedio, sean personas alegres, esperanzadas y optimistas que saben cómo disfrutar de la vida. Además de ser un elemento esencial al momento de interactuar con otros individuos, esta cualidad es un componente motivacional influyente en la solución de problemas y la tolerancia a la tensión.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en las 15 subescalas.

En la subescala Comprensión emocional de sí mismo (CM) el CE promedio es 89. Este puntaje indica un nivel bajo de desarrollo en esta escala; lo que podría vincularse con una baja capacidad de entrar en contacto con sus propios sentimientos y emociones y con ciertas dificultades para entender lo que sienten como el porqué de esos sentimientos.

El CE promedio correspondiente a la subescala de Asertividad (AS) es 86, lo que refleja un bajo nivel de desarrollo en esta escala. Esto podría relacionarse con ciertas dificultades para expresar sus sentimientos, pensamientos y creencias y para

defender sus derechos de una forma no destructiva. En ocasiones pueden verse limitados por sentimientos incómodos de timidez o vergüenza.

En la subescala Autoconcepto (AC) el CE promedio obtenido es 90, lo que revelaría que los licenciados podrían manifestar una adecuada capacidad para aceptarse y respetarse a sí mismo. Es posible que tengan un buen sentimiento de autoestima y que se sientan plenos y satisfechos consigo mismos

El CE promedio de la subescala Autorealización (AR) es 98, reflejando que los profesionales evaluados serían capaces de desarrollar el propio potencial y de formar parte de proyectos, que conducen a vidas significativas, valiosas y plenas. Saben cuáles son sus metas, a dónde se dirigen y por qué.

En la escala Independencia (IN) el CE promedio es 91, lo que muestra que es posible que dichos profesionales posean una adecuada capacidad para confiar en sí mismas, para ser autónomas e independientes en su forma de pensar y actuar.

En la subescala Relaciones interpersonales (RI) el CE promedio es 85, lo que podría indicar que poseen un bajo nivel de desarrollo en esta escala. Esto podría vincularse con ciertas dificultades para establecer relaciones mutuamente satisfactorias, para dar y recibir afecto, así como también para tener relaciones íntimas con otros.

El CE promedio correspondiente a la subescala Responsabilidad Social (RS) es 90, lo que refleja que dichos profesionales serían personas cooperadoras, colaboradoras y miembros constructivos de sus grupos sociales. Con frecuencia, son descritos como responsables y confiables.

En la subescala Empatía (EM) el CE promedio obtenido es 86. Este puntaje manifiesta un bajo nivel de desarrollo en esta escala. Los profesionales evaluados podrían tener ciertas dificultades para valorar y para ser conscientes de los sentimientos de los demás, es decir, para entender lo que las otras personas sienten.

En la subescala Solución de problemas (SP) el CE promedio es 106, expresando que los Analistas e Ingenieros evaluados serían capaces de reconocer y definir problemas, así como de generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Es posible que intenten resolver los problemas en lugar de evitarlos.

El CE promedio alcanzado en la subescala Prueba de realidad (PR) es 99. Este puntaje revela que los profesionales podrían ser capaces de evaluar la correspondencia entre lo que experimentan (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo), a menudo son descritos como personas realistas, “con los pies en la tierra” y “sintonizan” con su entorno. Es posible que, por lo general, examinen activamente las situaciones, antes de adoptar una actitud pasiva e ingenua.

En la subescala Flexibilidad (FL) el CE promedio obtenido es 95, reflejando que los profesionales evaluados serían capaces de ajustar emociones, sentimientos, pensamientos y comportamientos a situaciones y condiciones cambiantes.

En la subescala Tolerancia al estrés (TE) el CE promedio es 93, mostrando que es posible que los sujetos evaluados tengan una adecuada capacidad de resistir los eventos adversos y las situaciones llenas de tensión sin “desmoronarse”, por lo general, serían capaces de enfrentar la tensión activa y positivamente, con calma y sin sobresaltarse o sentir ansiedad.

En la subescala Control de impulsos (CI), el CE promedio es 112, lo que refleja un alto nivel de desarrollo en esta escala. Esto podría relacionarse con una buena capacidad de resistir o demorar los propios impulsos y controlar las tentaciones. Estos profesionales rara vez se impacientan, sobresaltan o pierden el control.

El CE promedio de la subescala Felicidad (FE) es 98, revelando que los Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información serían capaces de sentirse satisfechos con su propia vida, de disfrutar verdaderamente de la compañía de los otros y de los placeres de la vida. Es posible que tengan una disposición feliz y que sean individuos agradables para estar.

En la última subescala, Optimismo (OP), el CE promedio obtenido es 91, lo que expresa que el promedio de los individuos evaluados posee una capacidad adecuada para buscar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud optimista cuando afrontan adversidades.

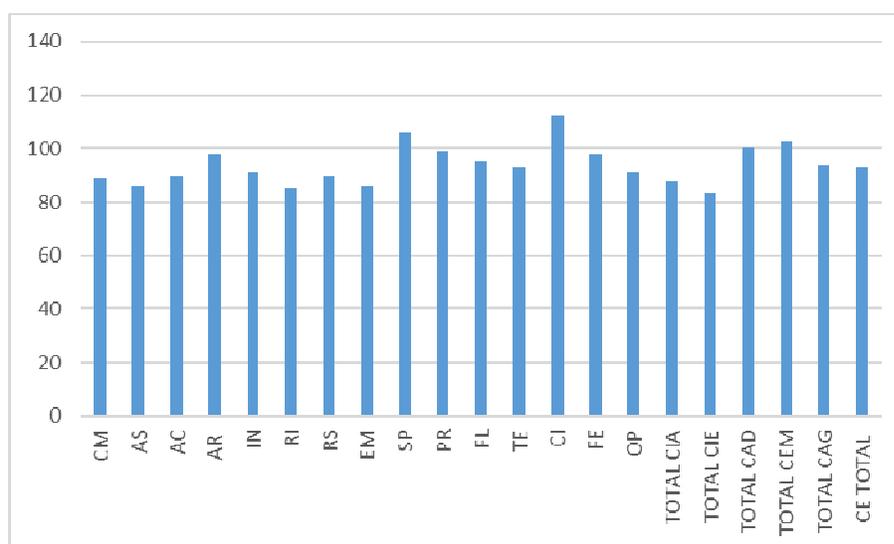


Gráfico 7. Promedio de CE obtenido en las 15 subescalas por los Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información.

CONCLUSIONES

III. CONCLUSIONES

El objetivo principal de la presente investigación fue evaluar el desarrollo de la inteligencia emocional en profesionales de carreras humanísticas, relacionadas con la salud mental y el aprendizaje (específicamente de Psicopedagogía y de Docencia en Educación Primaria), en comparación con profesionales de ciencias técnicas como Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información. Para ello se analizó la presencia o ausencia de semejanzas y diferencias entre las poblaciones evaluadas, determinando si existe un vínculo positivo entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el tipo de profesión que se ejerce.

Se tomó una muestra de 45 profesionales: 15 profesionales de Psicopedagogía, 15 Docentes y 15 profesionales Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información, de la provincia de Mendoza, Argentina, con edades que oscilaban entre los 25 y 50 años.

Principalmente, lo que llevó a estudiar esta temática fue el interés por corroborar si los profesionales de carreras humanísticas que desde su formación trabajan con aspectos referidos a la inteligencia emocional y cuyo ejercicio profesional involucra el trabajo con el aprendizaje y la salud mental de las personas, podrían tener un desarrollo diferente de la inteligencia emocional, en comparación con los profesionales de carreras técnicas que no cuentan con esa formación y cuyo ejercicio profesional supone un contacto indirecto con personas.

Lo novedoso de este estudio es que investiga cómo la formación profesional, el objeto de estudio y el destinatario de la labor profesional establecen diferencias en el desarrollo de la inteligencia emocional. Además, se evalúa cómo las carreras humanísticas que apuntan desde su formación a trabajar sobre aspectos cognitivos y emocionales podrían obtener un mejor desarrollo de la misma; en contraposición a las carreras técnicas, donde se da mayor importancia a la formación de aspectos cognitivos que a la inteligencia emocional.

El presente trabajo de investigación tomó como base teórica el Modelo de Reuven Bar-On, basado en los rasgos o modelo mixto. Su modelo de inteligencia emocional ha sido desarrollado sobre la base de muchos años de investigación y representa básicamente un modelo de bienestar psicológico en el que se define la inteligencia emocional como el conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno.

Para evaluar la inteligencia emocional de los profesionales se utilizó el Inventario de Cociente Emocional de Reuven Bar-On EQ-i (1996). A partir del análisis exhaustivo de los diferentes modelos teóricos de la inteligencia emocional junto con sus respectivos instrumentos, se llegó a la conclusión de que dicho inventario es el más adecuado para administrar en el presente estudio, debido a que es un cuestionario de fácil aplicación, que proporciona un cociente emocional total que expresa cómo las personas afrontan en general las demandas diarias y arroja datos valiosos y confiables sobre los distintos componentes de la inteligencia emocional. Además, incluye componentes de habilidades de procesamiento cognitivo de la información emocional, junto a factores o rasgos considerados clásicamente pertenecientes al ámbito de la personalidad, como es el caso de empatía, flexibilidad o responsabilidad social.

Los resultados obtenidos en la investigación realizada indican que los Licenciados en Psicopedagogía poseen una capacidad emocional promedio en la mayoría de los componentes evaluados. En las Escalas Adaptabilidad y Manejo del estrés y en las Subescalas Autorrealización y Solución de problemas obtuvieron un nivel alto de desarrollo. En la Subescala Control de Impulsos alcanzaron un nivel muy alto de desarrollo; lo que demuestra que su principal fortaleza se encuentra en la capacidad para resistir o demorar los propios impulsos y controlar las tentaciones. Tienden a ser por lo general tranquilos, rara vez se impacientan, sobresaltan o pierden el control, trabajan bien bajo presión. Otra de las facultades en la que se observa mejor desarrollo es la capacidad para reconocer y definir problemas, así como de generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Son individuos que pueden encontrar buenas formas para manejar las dificultades diarias. En cuanto a la dimensión intrapersonal, estos profesionales presentarían una buena capacidad para desarrollar el propio potencial y formar parte de proyectos, que conducen a vidas significativas, valiosas y plenas. Es posible que comprendan mejor cuáles son sus metas, a dónde se dirigen y por qué. Serían individuos capaces de sentirse satisfechos con su propia vida, disfrutar verdaderamente de la compañía de los otros y de los placeres de la vida. Por último, en lo que respecta al componente interpersonal, los profesionales en Psicopedagogía poseen buenas habilidades sociales, es decir, son sujetos que se encuentran al servicio de los demás, son muy empáticos con los sentimientos y emociones de las personas que lo rodean.

Por su parte, los Docentes de Educación Primaria manifestaron niveles de desarrollo promedio en la mayoría de las dimensiones evaluadas, con excepción únicamente de la Subescala Control de impulsos, en la cual obtuvieron un nivel alto de

desarrollo. Por lo tanto, su principal fortaleza se encuentra en su capacidad para resistir o demorar los propios impulsos y controlar las tentaciones. Rara vez se impacientan, sobresaltan o pierden el control. Estos profesionales son por lo general flexibles, realistas, efectivos al entender situaciones problemáticas, así como competentes para llegar a soluciones adecuadas. Otras de sus cualidades destacadas es que son individuos alegres, esperanzados y optimistas que saben cómo disfrutar de la vida, lo que les permite entender, interactuar y relacionarse adecuadamente con otras personas, por lo general son cooperadores, colaboradores y miembros constructivos de sus grupos sociales. Finalmente, en cuanto al componente intrapersonal, estos individuos manifiestan una adecuada capacidad de desarrollar el propio potencial y de formar parte de proyectos, que conducen a vidas significativas, valiosas y plenas. Saben cuáles son sus metas, a dónde se dirigen y por qué.

Los resultados obtenidos por los Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información revelan que estos profesionales poseen una capacidad promedio en algunas de las dimensiones evaluadas, un nivel alto de desarrollo en la Subescala Control de impulsos, pero presentan un nivel bajo de desarrollo en las Escalas Intra e Interpersonal y en las Subescalas Comprensión emocional de sí mismo, Asertividad, Relaciones interpersonales y Empatía. Por lo tanto, su gran fortaleza se encontraría en la habilidad para controlar los impulsos. Esto hace referencia a su capacidad de resistirlos o demorarlos y controlar las tentaciones para lograr una solución a los problemas. Son personas capaces de reconocer las dificultades de su vida diaria y generar e implementar soluciones efectivas. Por su parte, los puntajes descendidos muestran una baja capacidad para entender, interactuar y relacionarse adecuadamente con otros individuos; es decir, manifiestan dificultades en sus habilidades sociales y en el trabajo en equipo, les cuesta entender y comprender los sentimientos de las personas de su entorno. Esto podría asociarse a una baja capacidad para entrar en contacto con sus propios sentimientos, pensamientos y emociones y para poder expresarlos adecuadamente. Sin embargo, paralelamente a esto el resultado promedio en la subescala Felicidad, muestra que posiblemente estos profesionales tienen una disposición feliz hacia la vida y son personas con las que resulta agradable estar.

En síntesis, con estos hallazgos podemos comprobar las hipótesis de investigación del presente trabajo que reafirma un vínculo positivo entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el tipo de profesión que se ejerce. Se demuestra además, que existen diferencias en el desarrollo de la inteligencia emocional entre las distintas profesiones evaluadas. Los graduados en las carreras humanísticas

presentaron un mejor nivel en la dimensión interpersonal que los de las carreras de Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información. Esta premisa se fundamenta en que la labor cotidiana de los primeros se desarrolla en interrelación con personas y se busca mejorar la calidad de vida, satisfacer sus necesidades y focalizarse fundamentalmente en el bienestar de los sujetos. En cambio, los graduados en sistemas de información se desenvuelven profesionalmente en contacto con las herramientas informáticas, por lo que su relación con las personas se produce indirectamente. Los resultados obtenidos se relacionan directamente con la definición de inteligencia emocional planteada anteriormente como la capacidad que tiene un individuo para reconocer y manejar positivamente sus sentimientos, tanto en relación a sí mismo como a los otros, lo que resulta indispensable para trabajar con personas en el contexto humano. Además, estos hallazgos se vinculan con los estudios mencionados en la fase conceptual sobre la relación de la inteligencia emocional con las ocupaciones profesionales donde reflejan que los trabajos difieren en el nivel de involucramiento social y emocional y en sus actividades. Diferentes ocupaciones requieren distintos tipos de interacción interpersonal, así, en algunos trabajos (en este caso Licenciados en Psicopedagogía y Docentes de Educación Primaria) la persona interactúa emocionalmente con otros individuos durante la mayor parte del tiempo en su trabajo. En cambio en otros, (Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información), el profesional interactúa con otras personas un porcentaje menor de tiempo, y la necesidad de poder reconocer y manejar los sentimientos de otros puede ser poco importante; pero, sin embargo, la persona puede necesitar saber manejar las frustraciones personales.

En cuanto al área intrapersonal, los resultados reflejaron que los Licenciados en Psicopedagogía y los Docentes de Educación Primaria presentan una capacidad emocional promedio, a diferencia de los Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información que poseen un nivel bajo de desarrollo en esta escala. Sin embargo, dentro de esta dimensión se debe señalar que ambos profesionales obtienen mayor puntaje en el componente de autorrealización, esto indica que estos individuos saben cuáles son sus metas, a dónde se dirigen y por qué, es decir, son capaces de desarrollar su propio potencial y se encuentran involucrados en grandes proyectos, que los conducen a una vida significativa, valiosa y plena.

Además, cabe destacar que, los profesionales de Psicopedagogía, Docentes de Educación Primaria y Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información poseen un nivel alto de desarrollo de la capacidad emocional en el componente referido al control de los impulsos. Esto revela que son individuos capaces de resistirlos o demorarlos y

controlar sus arranques y tentaciones. Las personas con un buen control de los impulsos rara vez se impacientan, sobresaltan o pierden el control.

En cuanto al área de adaptabilidad, se observa que los Licenciados en Psicopedagogía, los Docentes de Educación Primaria y los Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información obtuvieron un puntaje alto en el componente referido a la solución de problemas. Esto expresa que son personas hábiles para reconocer y definir problemas, así como para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Intentan resolver los problemas en lugar de evitarlos.

Por último, los resultados muestran que los sujetos evaluados de Psicopedagogía, Docencia de Educación Primaria y Analistas e Ingenieros en Sistemas de Información poseen una disposición feliz; es decir, son individuos agradables para relacionarse y capaces de disfrutar los placeres de la vida en las situaciones cotidianas.

Proyecciones de la investigación

Para futuras investigaciones sería importante profundizar el vínculo de la inteligencia emocional con la profesión a través de un estudio longitudinal, midiendo la inteligencia emocional al momento de ingresar a la carrera elegida y luego evaluando a esos mismos sujetos cuando lleven algunos años de ejercicio de la profesión. De esta forma, se podría conocer si la inteligencia emocional se modifica o no con el paso del tiempo, en función de la educación y formación que recibe cada individuo y de la experiencia que adquiere con el ejercicio de la profesión.

Finalmente, se propone complementar los resultados obtenidos por el Inventario de Cociente Emocional, utilizando otras herramientas como entrevistas, observación directa, test de personalidad, que permitan hacer énfasis en los aspectos identificados en este trabajo de investigación.

ANEXOS

IV. ANEXOS

INVENTARIO DE COEFICIENTE EMOCIONAL EQ-I, BAR-ON

-Sexo:.....

-Edad:.....

-Carrera:.....

-Fecha:...../...../.....

Instrucciones: Usted encontrará 133 afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar o actuar. Léalas atentamente y decida en qué medida cada una de ellas describe, o no, su verdadero modo de ser.

Existen cinco (5) posibilidades de respuesta:

-Marque **1** si su respuesta es: **RARA VEZ O NUNCA**

-Marque **2** si su respuesta es: **POCA VECES**

-Marque **3** si su respuesta es: **ALGUNAS VECES**

-Marque **4** si su respuesta es: **MUCHAS VECES**

-Marque **5** si su respuesta es: **MUY FRECUENTEMENTE O SIEMPRE**

1	Para superar las dificultades que se me presentan, actúo paso a paso.	
2	Me resulta difícil disfrutar de la vida.	
3	Prefiero un tipo de trabajo en el cual me indiquen casi todo lo que debo de hacer.	
4	Sé cómo manejar los problemas más desagradables.	
5	Me agradan las personas que conozco.	
6	Trato de valorar y darle sentido a mi vida.	
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.	
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto.	
9	Entro fácilmente en contacto con mis emociones.	
10	Soy incapaz de demostrar afecto.	
11	Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones.	
12	Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.	
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.	
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.	

15	Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que está pasando.	
16	Me gusta ayudar a las personas.	
17	Me es difícil sonreír.	
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.	
19	Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.	
20	Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.	
21	No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para qué cosas soy bueno.	
22	No soy capaz de expresar mis sentimientos.	
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos.	
24	No tengo confianza en mí mismo.	
25	Creo que he perdido la cabeza.	
26	Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo.	
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	
28	En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios.	
29	Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo.	
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.	
32	Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí.	
33	Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso.	
34	Tengo pensamientos positivos para con los demás.	
35	Me es difícil entender cómo me siento.	
36	He logrado muy poco en los últimos años.	
37	Cuando estoy enojado con alguien se lo puedo decir.	
38	He tenido experiencias extrañas que son inexplicables.	
39	Me resulta fácil hacer amigos.	
40	Me tengo mucho respeto.	
41	Hago cosas muy raras.	
42	Soy impulsivo y esto me trae problemas.	
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.	
44	Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos.	

45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.	
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.	
47	Estoy contento con mi vida.	
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo.	
49	No resisto al estrés.	
50	En mi vida no hago nada malo.	
51	No disfruto lo que hago.	
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.	
53	La gente no comprende mi manera de pensar.	
54	En general espero que suceda lo mejor.	
55	Mis amistades me confían sus intimidades.	
56	No me siento bien conmigo mismo.	
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven.	
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.	
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	
60	Frente a una situación problemática, analizo todas las opciones y luego opto por la que considero mejor.	
61	Si veo a un niño llorando me detengo a ayudarlo, aunque en ese momento tenga otro compromiso.	
62	Soy una persona divertida.	
63	Soy consciente de cómo me siento.	
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.	
65	Nada me perturba.	
66	No me entusiasman mucho mis actividades.	
67	Cuando no estoy de acuerdo con alguien siento que se lo puedo decir.	
68	Tengo una tendencia a perder contacto con la realidad y a fantasear.	
69	Me es difícil relacionarme con los demás.	
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.	
71	Me siento como si estuviera separado de mi cuerpo.	
72	Me importa lo que pueda sucederle a los demás.	
73	Soy impaciente.	
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.	
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.	
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en	

	determinadas situaciones.	
77	Me deprimó.	
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.	
79	Nunca he mentado.	
80	En general, me siento motivado para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	
81	Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan.	
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.	
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.	
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.	
85	Me siento feliz conmigo mismo.	
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.	
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.	
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aún cuando estoy alterado.	
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.	
90	Soy respetuoso con los demás.	
91	No estoy muy contento con mi vida.	
92	Prefiero seguir a otros, a ser líder.	
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	
94	Nunca he violado la ley.	
95	Disfruto de las cosas que me interesan.	
96	Me resulta relativamente fácil decirles a las personas lo que pienso.	
97	Tengo tendencia a exagerar.	
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.	
99	Mantengo buenas relaciones con los demás.	
100	Estoy contento con mi cuerpo.	
101	Soy una persona muy extraña.	
102	Soy impulsivo.	
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.	
104	Considero que es importante ser un ciudadano que respeta la ley.	
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	
106	En general, tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surjan inconvenientes.	

107	Tengo tendencia a apegarme demasiado a las personas.	
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	
109	No me siento avergonzado por nada de lo que he hecho hasta ahora.	
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.	
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	
112	Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad.	
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.	
114	Estoy contento con la forma en que me veo.	
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.	
116	Me es difícil describir lo que siento.	
117	Tengo mal carácter.	
118	Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema.	
119	Me es difícil ver sufrir a las personas.	
120	Me gusta divertirme.	
121	Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.	
122	Me pongo ansioso.	
123	Nunca tengo un mal día.	
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.	
125	No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida.	
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.	
127	Me es difícil ser realista.	
128	No mantengo relación con mis amistades.	
129	Mis cualidades superan a mis defectos y éstos me permiten estar contento conmigo mismo.	
130	Tengo una tendencia a explotar de rabia fácilmente.	
131	Si me viera obligado a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.	
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2002). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. *Revista de Neurología*, 12(34), 1161-1170.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bentosela, M. y Mustaca, A. (2003). El papel de la corteza prefrontal en la motivación y en la conducta intencional. *Suma Psicológica*, 10(2), 153-166.
- Bermúdez, M., Teva Álvarez, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Carretié, L., López-Martín, S. y Albert, J. (2010). Papel de la corteza prefrontal ventromedial en la respuesta a eventos emocionalmente negativos. *Revista de Neurología*, 50(4), 245-252.
- Castillo, K. (2012). *Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en niños desde un modelo de habilidades cognitivas*. Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Castillo, K. y Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de psicología*, 23(2), 116-132.
- Castro Aguilar, I. (2007). Inteligencia emocional. *Rev. Latinoamer. Technol. Extracorp.*, 14(2), 14-20.
- Cejudo, J. y López-Delgado, L. (2016). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23, 29-36.
- Cifuentes Sánchez, E. (2017). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. Universidad Camilo José Cela. Madrid.

- Danvila Del Valle, I. y Sastre Castillo, M. (2010). Inteligencia emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- De la Barrera, M., Donolo, D., Acosta, L. y González, M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(1), 63-81.
- Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Mendoza (2018). Recuperado el día 20 de noviembre de 2018 de: https://ens9003-mza.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-primaria/upload/Disenio_curricular_primaria.pdf
- Duque Ceballos, J., García Solarte, M. y Hurtado Ayala, A. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios gerenciales*, 33(144), 250-260.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Universidad ESAN. Lima.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Garzuzi, V. (2014). Historia, estado actual y marco legal de la psicopedagogía. Presentado en *XI Jornadas de la Red Nacional de Psicopedagogía*. Consultorio de Trastornos de Aprendizaje Hospital Notti; Red Nacional de Psicopedagogía, Instituciones de Salud y Educación Garrahan; Universidad

Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Mendoza.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. España: Puresa.

Gómez Dupertuis, D. y Moreno, J. (1999). El inventario de Cociente Emocional Emocional EQ-i. *Psicología, docencia y educación II*, 37(3), 25-43.

Gutiérrez Moret, M., Ibáñez Martínez, R. y Aguilar Moya, R. (2013). Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional. Reflexiones sobre su importancia en la docencia. *Edetania*, 44, 77-92.

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24.

López Mejía, D., Valdovinos de Yahya, A., Méndez Díaz, M. y Mendoza-Fernández, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: empatía en humanos y primates. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 60-69.

Macías Fernández, A., Gutiérrez-Castañeda, C., Carmona González, F. y Crespillo Vílchez, D. (2015). Relación de la inteligencia emocional y la calidad de vida profesional con la consecución de objetivos laborales en el distrito de atención primaria Costa de Sol. *Atención primaria* 48(5), 301-307.

Mejía Díaz, J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 17, 10-32.

Mercadillo, R., Díaz, J. y Barrios, F. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud mental*, 30(3), 1-11.

Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E. y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 30(1), 11-30.

- Ortega, B., Suárez Gómez, I. y Pinto García, N. (2009). Inteligencia emocional: herramienta para el aprendizaje en la práctica profesional. *Ciencia odontológica*, 6(2), 128-136.
- Pineda Galán, C. (2012). *Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Universidad de Málaga. Málaga.
- Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del inventario de cociente emocional (EQ-I). *Interdisciplinaria*, 25(1), 29-51.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Argentina: Lumen Hvmanitas.
- Salas, A. y García, H. (2010). Perfil de inteligencia emocional y carreras universitarias en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 226-238.
- Sánchez Núñez, T. (2007). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. Universidad de Castilla- La Mancha. Albacete
- Sánchez Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J. y Latorre Postigo, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Sánchez-Navarro, J. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20(2), 223-240.
- Silva, J. (2008). Neuroanatomía funcional de las emociones. En Slachevsky, A., Manes, F., Labos, E. y Fuentes, P. *Tratado de neuropsicología y neuropsiquiatría clínica*, 365-372. Buenos Aires: Akadía. Recuperado de: http://www.academia.edu/12673214/Neuroanatom%C3%ADa_funcional_de_las_emociones

- Trigoso Rubio, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. Universidad de León. León.
- Trujillo Flores, M. y Rivas Tovar, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9-24.
- Ugarriza Chávez, N. (2001). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE- JA en jóvenes y adultos muestra de lima metropolitana*. Lima: Perú.
- Ugarriza Chávez, N. y Pajares Del Águila, L. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes*. Universidad de Lima. Perú.
- Universidad Católica Argentina (2018). Información de la carrera: Licenciatura en Psicopedagogía. Recuperado el día 20 de noviembre de 2018 de: <http://uca.edu.ar/es/facultades/facultad-de-humanidades-y-ciencias-economicas/carrera-de-grado/psicopedagogia>
- Universidad Nacional de Cuyo (2012). Información de la carrera: Profesorado Universitario de Educación Primaria. Recuperado el día 20 de noviembre de 2018 de: <http://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/ord-2012-001-cd-plan-estudio-prof-universit-de-educac-primaria.pdf>
- Universidad Tecnológica Nacional (2018). Información de la carrera: Ingeniería en Sistemas de Información. Recuperado el día 20 de noviembre de 2018 de: <http://www.institucional.frc.utn.edu.ar/sistemas/Areas/Academica/DisenoCurricular.asp>
- Vázquez Rico, J. (2012). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes adolescentes*. Universidad Pedagógica Nacional. México.